المحور الثاني

أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين والمبدعين

- د. أسامه محمد عبد المجيد
- أ. د. فاروق الروسان
- د. عمر هارون الخليفة ود. صلاح الدين فرح عطا الله.
- د. عبد الله محمد إسماعيل ود. أسامه محمد عبد المجيد

المواهب اللغوية
طرق التعرف عليها وتنميتها

د. أسامة محمد عبد المجيد إبراهيم
أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي - كلية التربية بسوهاج
خبير رعاية الموهوبين
بمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين

ملخص الدراسة

على الرغم من أننا نعرف الكثير عن الموهبة في مجال العلوم والرياضيات إلا أننا لا نعرف إلا القليل جداً عن المواهب اللغوية وكيفية رعايتها وتنميتها. هذه الملاحظة كانت وما تزال محل اعتبار في المجتمعات الغربية والعربية على حد سواء، فهي تؤكد أن المواهب اللغوية موجودة ، إلا أنه ليس واضحاً كيف يمكن تحديدها أو رعايتها.

إن الهدف من هذه الورقة هو تقديم تصور عملي لكيفية تحديد ورعاية المواهب اللغوية يخرج الباحثين من المأزق النظري الذي يحيط بتربية المواهب اللغوية، ويسهل عليهم إعداد البيئة الدراسية بطريقة تساعد على تنمية تلك القدرات والمواهب لدى الطلاب ذوي المواهب اللغوية .

إن هناك عدم اتفاق بين الباحثين على أن الطلاب الموهوبين لغوياً يمكن التعرف عليهم من خلال مقاييس التعرف التقليدية، فبالرغم من أهمية اختبارات الذكاء في التعرف على الموهوبين إلا إن هناك العديد من الخصائص التي تسهم بقدر أكبر في نمو المواهب اللغوية والتي قد لا يمكن قياسها باستخدام اختبارات الذكاء.

وفي غياب النمط النظري للذكاء اللفظي يحاول الباحث في هذه الورقة تقديم تصور عملي يتيح الفرصة للتعرف على الطلاب الموهوبين في فنون اللغة المختلفة والذين لا تلبي المناهج العادية وأساليب التدريس السائدة الكثير من احتياجاتهم الخاصة مما يتطلب إدخال تعديلات في محتوى المنهج وأساليب التدريس. وتبنى هذه الفكرة يقدم مدخلاً ذا قيمة بالمقارنة بالمدخل التقليدي لرعاية الموهبة، إذ لم يعد التركيز اليوم فقط على تحديد الموهوبين من غير الموهوبين، إنما أصبح التركيز على محاولة خلق تكيف بين قدرات الطالب وبين البيئة التعليمية يسمح بنمو هذه القدرات إلى أقصى حد ممكن.

وقد يتساءل البعض ما مفهوم الموهبة اللغوية الذي يمكن أن يقود عملية تصميم منهج ما؟ هل هم الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في اختبارات الذكاء اللغوية ؟ أم هم الأفراد الذين يظهرون قدرات غير عادية في الكتابة الإبداعية أو الشعر ؟ أم هم الأفراد الذين يظهرون قدرات لفظية غير عادية ؟ أم هم الأفراد الذين يملكون قدرة متميزة في اكتساب أو تعلم اللغات الأجنبية؟ وكيف يمكن تصميم برامج مناسبة لهذه المواهب اللغوية المختلفة. ورقة البحث الحالية تحاول الإجابة عن هذه الأسئلة.

المواهب اللغوية

طرق التعرف عليها وتنميتها

إنه من الصعب التوصل إلى تعريف دقيق للموهبة اللغوية، ويرجع ذلك ، في جانب منه، إلى صعوبة تحديد الوسائل التي يمكن من خلالها التنبؤ بالنجاح في الأعمال اللغوية، ولأن اللغة لا تعتمد على نظام فكرى مغلق كالرياضيات، فهي دائمة التغير بتغير المحتوى الثقافي، كما أنها تعتمد على خبرات الحياة، ولذا فإن مجالها أوسع، وربما احتاجت إلى فترة زمنية أطول لكي تنمو (Keating, 1974; Tangherlini & Durden, 1993: 428).

منذ أكثر من خمس عقود مضت لاحظ مكليلاند ورفاقه أنه على الرغم من أننا نعرف الكثير عن الموهبة في مجال العلوم والرياضيات لكننا لا نعرف إلا القليل جداً عن المواهب اللغوية (في القصة والشعر مثلاً) وكيفية رعايتها وتنميتها. هذه الملاحظة لازالت حتى اليوم محل اعتبار لأنها تؤكد أن المواهب اللغوية موجودة ، ورغم ذلك ليس واضحاً كيف يمكن تحديدها أو رعايتها (in Passow, 1996: 23).

وترى "فانتاسل باسكا" (VanTassel-Baska , 1988) أن هناك عدم اتفاق بين الباحثين على أن الطلاب الموهوبين لغوياً يمكن التعرف عليهم من خلال مقاييس التعرف التقليدية، فبالرغم من أهمية اختبارات الذكاء في التعرف على الموهوبين إلا إن هناك العديد من الخصائص التي تسهم بقدر أكبر في نمو المواهب اللغوية والتي قد لا يمكن قياسها باستخدام اختبارات الذكاء.

وقد قدمت المداخل السيكومترية المتعلقة بالتعرف على المواهب اللفظية بعض الأفكار المهمة المتعلقة بالجوانب المعرفية للشباب الموهوبين لغوياً، إلا أن هذا المدخل السيكومتري قد تعرض في السنوات الأخيرة للنقد من الباحثين على اختلاف توجهاتهم، فيرى " روز (Rose, 1988) أن أحد عيوب هذا المدخل يميل إلى إعطاء تفسيرات معرفية فردية نمطية للأداءات المدرسية المتعددة. كما انتقد جاليجر (Gallagher, 1991) المدخل السيكومتري بأنه ليس مدخلاً طولياً؛ فهو يميل إلى اعتبار أساليب تعلم الطالب الفردي وقدراته وميوله كسمات ثابتة لا تتأثر بالعوامل البيئية والنمائية كعوامل مؤثرة في نمو الموهبة .

وقد حاول جاردنر (Gardner, 1983) توضيح الغموض الذي يكتنف الموهبة اللغوية، وذلك من خلال ربط البحث في النيورونات العصبية بالأنماط السيكولوجية للذكاء. إلا أن " تانجرليني" و"دوردن" (Tangherlini & Durden, 1993: 428) يريان أن الفهم الحالي لتركيب العقل وبيولوجية التعلم وكيميائيته لم يتقدم إلى الحد الذي يمكن معه القول إن نظرية الذكاء المتعدد يمكن إثباتها أو نفيها، وخاصة أن الفكرة التي تقول إن العقل يتكون من سلسلة من الأجهزة المنفصلة، والتي تعمل بطريقة مستقلة لا تزال موضع بحث.

وفي غياب النمط النظري للذكاء اللفظي يري بعض الباحثين أنه قد يكون من الأجدى تبني نمط عملي يتيح الفرصة للتعرف على الطلاب الموهوبين في فنون اللغة المختلفة والذين لا تلبي المناهج العادية وأساليب التدريس السائدة الكثير من احتياجاتهم الخاصة مما يتطلب إدخال تعديلات في محتوى المنهج وأساليب التدريس التي تقدم لهم. وتبنى هذه الفكرة يقدم مدخلاً ذا قيمة بالمقارنة بالمدخل التقليدي لرعاية الموهبة، فلم يعد التركيز اليوم فقط على تحديد الموهوبين من غير الموهوبين، إنما أصبح التركيز على محاولة خلق تكيف بين قدرات الطالب وبين البيئة التعليمية يسمح بنمو هذه القدرات إلى أقصى حد ممكن.

هدف الدراسة

إن الهدف من الدراسة الحالية هو تقديم تصور عملي لكيفية تحديد ورعاية المواهب اللغوية يخرج الباحثين من المأزق النظري الذي يحيط بتربية المواهب اللغوية، ويسهل عليهم إعداد البيئة الدراسية بطريقة تساعد على تنمية تلك القدرات والمواهب لدى الطلاب ذوي المواهب اللغوية. وتهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما مفهوم الموهبة اللغوية الذي يمكن أن يقود عملية تصميم برامج تنمية المواهب اللغوية؟

٢. كيف يمكن رعاية الأنماط المختلفة للمواهب اللغوية؟

مفهوم الموهبة اللغوية :

قد يتساءل البعض ما مفهوم الموهبة اللغوية الذي يمكن أن يقود عملية تصميم منهج ما؟ هل هم الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في اختبارات الذكاء اللغوية ؟ أم هم الأفراد الذين يظهرون قدرات غير عادية في الكتابة الإبداعية أو الشعر ؟ أم هم الأفراد الذين يظهرون قدرات لفظية غير عادية ؟ أم هم الأفراد الذين يملكون قدرة متميزة في اكتساب أو تعلم اللغات الأجنبية؟ أم هم الأفراد المتميزون في مجال الدراما؟

قديماً حدد ديهان وكوف (Dehaan & Cough, 1956) عشرة مجالات للموهبة اشتملت على الكتابة الإبداعية والدراما. وفي إصدارات لاحقة حدد الكاتبان طرقاً لرعاية كل نوع من تلك المواهب. كما حدد بورتلاند في وثيقة المشروع الذي عرف بمشروع الطفل الموهوب Gifted Child Project القدرة على الكتابة الإبداعية كأحد المواهب التي تحتاج إلى برامج خاصة للرعاية (Portland Public School, 1958) .

وحديثاً أشار جاردنر (١٩٨٣) في كتابه "أطر العقل" Frame of Mind إلى الذكاء اللغوي مستخدماً الشعر والكتابة الإبداعية كأمثلة لهذا النمط من الذكاء أو الموهبة. وعلى الرغم من تركيزه على هذه المجالات من الخبرة التي تمثل فيها اللغة العنصر الأساسي، إلا أن جاردنر أشار إلى أنه في معظم المجتمعات فإن اللغة هي أيضاً " أداة " يستخدمها العلميون والتاريخيون والنقاد والروائيون وكل الباحثين، إلا أن بعضهم يستخدم اللغة بطريقة أفضل من البعض الآخر، هؤلاء الأشخاص جميعهم يتمتعون بدرجة ما من الموهبة اللغوية .

وفي تقرير حول مجموعة من سبع طلاب حددوا بأن لديهم مستوى غير عادي في الكتابة، قدمت بيرتو (Piirto, 1992) مفهوماً عن الموهبة في الكتابة ركزت فيه على الطلاب الذين ينتجون أعمالاً كتابية بنفس مستوى الكفاءة التي يقدمها الكُتَّاب المبدعين الكبار.

كما قام عدد من الباحثين بدراسة طبيعة وتطور النضج المبكر في القراءة كنوع آخر من الموهبة اللغوية. هذه الموهبة على الرغم من سهولة التعرف عليها وبالرغم من الدراسات العديدة

في ذلك المجال إلا أنه ليس هناك اتفاق حول الظاهرة نفسها وكيفية تطورها ومدى ارتباطها بالقدرات الأخرى، والقدرات الخاصة لأولئك الأفراد وكيفية تتابع النضج المعرفي لديهم .

ويفرق بعض الباحثين (e.g., Fox & Durden, 1982; Passow, 1996) بين الموهبة اللفظية العامة Verbal Talent التي تُحَدد من خلال التفكير اللغوي العام أو القدرة اللغوية العامة في مقابل الموهبة في فنون اللغة Talent in Language Arts التي تحدد من خلال جوانب معينة من الاستخدامات اللغوية (الكتابة – التحدث – الأداء)،وهذا يقود المهتمون برعاية الموهوبين إلى مداخل متعددة للتحديد والرعاية واستراتيجيات التدريس.

تحديد المواهب اللغوية:

إن تحديد الموهبة اللغوية يرتبط بالطبع بالتعريف الإجرائي للمفهوم. وهناك مدخلان يتم استخدامهم في أدبيات البحث،الأول: هو المدخل السيكومتري، والثاني هو تقويم المنتج أو الأداء.

يرى أصحاب المدخل السيكومتري أن الموهبة اللفظية يمكن تحديدها من خلال أداءات الأفراد على اختبارات الذكاء المعيارية، فمعظم اختبارات الذكاء أو اختبارات القدارت العقلية تتكون من مقاييس فرعية يقيس كثير منها ما يسمى القدرة اللفظية Verbal Ability أو المفاهيم اللفظية Verbal Conceptions أو الفهم اللفظي Verbal Comprehension . وقد تعطي بعض الاختبارات درجات منفصلة لهذه القدرة كما هو الحال في اختبار وكسلر WISC III حيث يعطي الاختبار نسبة ذكاء لفظي، ونسبة ذكاء أدائي، ونسبة ذكاء كلية للاختبار. وفي الممارسات التربوية تستخدم درجات الاختبارات اللفظية كمقياس للقدرة اللفظية كما تستخدم الدرجات العالية على تلك الاختبارات كمؤشر على القدرة اللفظية الاستثنائية (Olszewski-Kubilius & Whalen, 2000: 401) .

ويمثل نموذج مركز الشباب الموهوبين بجامعة جونز هوبكنز Centre for Talented Youth (CTY) للبحث عن الموهوبين أحد الوسائل الفعالة في التعرف على الطلاب الذين يمتلكون قدرات لفظية غير عادية، وهي طريقة يمكن تطبيقها في مواقف مختلفة. هذا النموذج الذي ابتدعه " جوليان ستانلى (Stanley, 1976) يتكون من خطوتين : الخطوة الأولى: عبارة عن

مسح مبدئي Screening يتم باستخدام اختبار مقنن . الخطوة الثانية: يتم فيها التعرف على الموهبة الفذة من خلال استخدام اختبار الاستعداد الدراسي Scholastic Aptitude Test (SAT) وهو اختبار ذو مستوى مرتفع يقدم قياساً دقيقاً لاستعداد الطالب الأكاديمي.

والنقطة الأساسية التي تمثل جوهر هذا المدخل أن الطلاب الذين يظهرون قدرات تقع في الميئيني الأعلى لمجموعاتهم العمرية في اختبار مقنن للتفكير اللفظي في عمر مبكر يكونون دائماً مستعدين للتعامل مع مواد منهجية مقررة على طلاب يكبرونهم سناً . ويشير تانجرلينى ودوردن (Tangherlini & Durden, 1993) أن الفترة من ١١-١٤ تمثل مرحلة مهمة للغاية في النمو العقلي للفرد؛ فتعرضه لخبرات مناسبة في بيئة مصممة بعناية يمكن أن يؤدى إلى إسراع التعلم والنمو العقلي لديهم، بينما يمكن أن يؤدى الإهمال أو التعرض لنوع خاطئ من المثيرات البيئية إلى خسارة كبيرة لهذه الطاقات والإمكانات .

ويرى ريدينج (Redding, 1989) أن في جوهر المدخل التعليمي لمركز تعليم الشباب الموهوبين خاصية تشترك فيها كل المداخل الفعالة لتنمية المواهب الذهنية وهي مبدأ التكافؤ الأمثل The Optimal Match، هذا المبدأ يعنى أن الخبرة التربوية المناسبة هي تلك الخبرة التي يمثل أداؤها تحدياً للفرد في مستوى أعلى قليلاً من مستواه المعرفي .

ويرى بعض الباحثين أن الأداء الفعلي للأطفال في فنون لغوية محددة هو المدخل الأفضل لتحديد الموهوبين في تلك المجالات (e.g., Passow, 1996: 27). بالتأكيد فإن الموهبة الإبداعية في الشعر أو الكتابة القصصية لا يمكن اختبارها أو التعرف عليها من خلال اختبارات الذكاء التقليدية أو اختبارات الاختيار من متعدد. وهذا قد يوضح السبب وراء استخدام معظم البرامج التي تهتم بالمواهب اللغوية مدخل الأداء أو الإنتاج الفعلي في عملية التعرف على تلك المواهب.

و يذكر براندفين وباسو (١٩٨٨) أن هناك عوامل عديدة متضمنة في تلك المواهب لا تظهر بشكل واضح في اختبارات الورقة والقلم، ولذا فهما يقترحان مدخلاً عملياً لتحديده يتمثل في ابتكار بيئة تساعد على التحديد الذاتي من خلال إتاحة الفرص للطلاب لإثبات أو إظهار قدراتهم ومثابرتهم من خلال أدائهم وإنتاجهم (Brandwein & Passow , 1988: 32).

هذا المدخل العملي يشبه معسكر تدريبي لإعداد لاعبي كرة القدم. كل أولئك الذين يحبون اللعبة ويعتقدون أنهم قادرون على ممارستها يتم قبولهم بالمعسكر، ثم يعطوا بعد ذلك الفرصة كي يتعلموا كيفية اللعب بطريقة احترافية تحت إشراف مدرب محترف وأن يبرهنوا على قدراتهم ومواهبهم. لن يستبعد أحد يريد الالتحاق من القبول، وسوف يبرهن أسلوب وطريقة لعب كل فرد داخل الملعب على مدى موهبته الفعلية. وعلى الرغم من أنه لا يوجد اتفاق حول مدى جودة هذه الطريقة للتعرف على الطلاب الذين لديهم استعدادات عالية في الكتابة الإبداعية، إلا أن هذا الإجراء يبدو أنه يمثل أحد الإجراءات الجيدة التي قد تيسر البرهنة الفعلية على القدرات الكامنة لدى الطلاب في الكتابة.

وتذكر فانتاسل باسكا (VanTassel-Baska, 1996) مدخلا آخر للتعرف على الموهوبين لغوياً في الفصول الدراسية يتمثل في استخدام طريقة التقويم السلوكي، فمن خلال قائمة ملاحظة يمكن للمعلم أن يتعرف على الطلاب الذين يظهرون أنماطاً من السلوك اللغوي المتميز مثل: يقرأ بطلاقة وبطريقة جيدة، يهتم بالكلمات والعلاقات بين الكلمات، يستخدم عبارات ومفردات تفوق مستوى أقرانه، يعالج الأفكار الرئيسية فيما يقرأ، يستمتع بالحديث عن الآداب، يكتب بطريقة وصفية،يستمتع بالألغاز والألعاب اللفظية، يتلاعب باللغة بطريقة لفظية وكتابية، يظهر فهماً للبناءات اللغوية في الحديث والكتابة. ويضيف بيرلي (Bairley, 1996) إلى ما سبق السلوكيات التالية: لغة شفوية تصويرية سلسة، قدرة متطورة على استخدام نظام رمزي لغوي، قدرة على التعبير عن أفكار معقدة.

كما حددت بيرتو (Piirto, 1992) تسع عشرة خاصية وجدتها في كتابات سبعة أطفال تم تحديدهم على أن لديهم موهبة استثنائية في الكتابة. هذه الصفات هي: استخدام التورية، استخدام التراكيب المتوازنة، التجانس ، وأشكال حديث غير عادية (الجناس الاستهلالي، التشخيصي ، السجع)، والثقة مع التراكيب المعكوسة (المقابلة)، واستخدام صفات وظروف غير عادية، والشعور بالحركة، والحكمة المتميزة، واستخدام تراكيب معقدة باستخدام علامات الترقيم، والنثر العاطفي، والأذن الموسيقية، والحس الفكاهي، والحس الأخلاقي، والرغبة في اللعب بالكلمات.

هذه الخصائص السابقة تقدم أساساً جيداً لعمل قائمة خصائص للتعرف على الأطفال الموهوبين في الكتابة، وفي نفس الوقت تقترح إطاراً عاماً للمناهج الإثرائية. و لأن ظهور وملاحظة هذه الخصائص لن يتأتى إلا من خلال منهج ثري لآداب اللغة المختلفة ترى باسكا (١٧ :١٩٩٦) أنه يجب على المدرس أن يمد طلابه بمجموعة من الأنشطة التي يمكن من خلالها استثارة واستدعاء هذه الخصائص للظهور.

وخلاصة القول إنه خلال سنوات عديدة واعتماداً على كيفية إدراك الموهبة اللغوية وتوقعها، استخدمت اختبارات الذكاء واختبار الاستعداد اللغوي واختبارات القراءة، واختبارات الاستعداد، وأدوات تقويم معيارية أخرى لتحديد المواهب اللغوية الكامنة. إلا إن المدخل الأكثر جاذبية لدى كثير من المربين تمثل في إنتاج بيئة تقدم للطلاب فرصاً حقيقية لإظهار إمكانياتهم من خلال أدائهم وإنتاجهم الفعلي، إذ كيف يمكن معرفة أن طفلاً ما لديه موهبة شعرية كامنة لو لم تتح له فرصة كتابة الشعر وفقاً لمعايير ملفتة للانتباه .

و يرى الباحث أن التصنيف الذي قدمه " فوكس" و "دوردن" (Fox & Durden , 1982) وأكده آخرون (Passow, 1996; Tangherlini & Durden, 1993; VanTassel-Baska, 1988) للمهارات اللفظية يقدم مدخلاً تربوياً جيدا لأنه يعكس المواهب اللغوية التي يجب أن يتضمنها أي برنامج لتنمية المواهب اللفظية بعيداً عن الأطروحات النظرية الفلسفية. يتكون هذا التصنيف من خمسة أقسام متداخلة إلى حد ما، إلا أنها في نفس الوقت تتواجد بدرجات متفاوتة ومستقلة نسبياً عن الأخرى لدى نفس الشخص، هذه الأقسام هي: التعبير الشفوي والمناقشة اللفظية، والقراءة، والكتابة الإبداعية، واللغة الأجنبية.

وربما كان من المفيد هنا عرض بعض مجالات هذا التقسيم الأخير للمواهب اللغوية، حيث إنه يقدم تصوراً عملياً، وهو بذلك يخرج الباحثين من المأزق النظري الذي يحيط بتربية المواهب اللغوية، ويسهل عليهم إعداد البيئة الدراسية بطريقة تساعد على تنمية تلك القدرات والمواهب الضرورية لهؤلاء الطلاب الموهوبين .

أولاً : التعبير الشفوي: Oral Expression

ترى فانتاسل باسكا أنه يمكن النظر إلى الطلاب الموهوبين في الحديث الشفوي على أنهم أولئك الطلاب الذين لديهم مهارة عالية في الطلاقة اللغوية والارتجالية العفوية بغض النظر عن جوهر التفكير التأملي العميق لحديثه .

ويذكر " تانجرلينى " و " ديردن " (١٩٩٣) أن البرامج التي تركز على تطوير التعبير الشفوي تكاد تكون نادرة، وأن الأبحاث السابقة لم تقدم إجراءات واضحة للتعرف على الطلاب الذين يظهرون هذا النوع من الموهبة، إلا أنهما يريا أن علامات الموهبة الشفوية يمكن التعرف عليها بسهولة؛ فالسرعة في تفسير العبارة، والقدرة على قراءة الشعر الموزون، والقدرة على تقليد أصوات الزملاء والمدرسين والشخصيات العامة، كل ذلك يعد من العلامات التي تميز الخطيب والممثل والكوميدي البارع.

ثانياً: القراءة: Reading :

يمكن تحديد الطلاب الموهوبين في القراءة على أنهم أولئك الطلاب الذين يتميزون باهتمامات واسعة في مجالات عديدة، والقراءة بنهم في موضوعات متنوعة، وهم بذلك يمكن أن يوصفوا بأنهم قراء متميزون، لديهم مفردات كثيرة، ويتمتعون بذاكرة قوية، كما أنهم فضوليون، ولديهم أفكار منظومية مركبة، ومعلومات عن موضوعات كثيرة، يقرءون بطريقة نقدية، ويميزون بين الآراء والحقائق، ولديهم أفكار أصيلة.

ويرى " تانجرلينى " و " ديردن " أنه يمكن التعرف على القارئ الماهر باستخدام الاختبارات التحصيلية المقننة في القراءة خاصة في السنوات الأولى، حيث إنها تعطى صورة دقيقة إلى حد ما لهؤلاء التلاميذ، كما أن المدرسين والآباء والمكتبات يمكن أن تلعب دوراً مهماً في التعرف على المواهب القرائية الكامنة لدى الأطفال. وقد يكون من المألوف أن نجد أطفالاً تتراوح أعمارهم من ٩ : ١٠ سنوات يقومون بأعمال فنية معقدة ترتبط بموضوعات شيقة تشبع اهتماماتهم، ولكنهم في نفس الوقت لا يظهرون اهتماماً في أعمال المدرسة الخاصة بالقراءة .

ثالثاً: الكتابة الإبداعية: Creative Writing :

إن الكتابة الإبداعية هي فن التفكير السليم والمشاعر الصادقة، فهي موهبة تعكس عمق التفكير وسلامته، كما أنها الحصيلة النهائية لتعلم كل مهارات اللغة ؛ فكل فنون اللغة وأساليبها تصب في هذا النوع من الموهبة، كما أن الكتابة الإبداعية هي أفضل فرصة لظهور المواهب اللغوية المختلفة سواء في القصة أو النثر، أو الشعر . وطالما تشكو المدارس والكليات من القصور والضعف الذي يعترى الطلاب في مهارة الكتابة، وربما ظهر هذا القصور واضحاً حتى بين من يعمل بوظيفة التدريس، ولذا لا عجب أن تكون الكتابة الإبداعية هي أقل المواهب اللغوية ظهوراً بين طلابنا بمختلف مراحلهم .

وتعتبر عملية اكتشاف المواهب في الكتابة الإبداعية (الشعر ، والقصة ، والنثر) من العمليات المعقدة، فعلى الرغم من أن اختبارات الاستعداد اللفظي قد تشير إلى قدرة الفرد على تحليل وإدراك المادة اللغوية إلا أنها تعطى نظرة سطحية فيما يتصل بعمل الموهبة في المجال الشعري مثلاً.

ويذكر " تانجرلينى" و " ديردن " (١٩٩٣) أن أبحاث دراسة الحالة التي أجريت على الشباب الموهوبين لغوياً تشير إلى صدق ملاحظة أرسطو بأن الموهبة الشعرية تختلف تماماً عن الأنواع الأخرى للموهبة اللغوية. وبغض النظر عن اعتبارات الوضوح والدقة والتماسك فإن الموهبة الشعرية تظهر في الصور الإبداعية، واختبار الألفاظ، والانتباه غير العادي للتفاصيل، واستخدام الاستعارات والكنايات .

وترى لالى ولابرانت (Lally & Labrant, 1951) أن تحديد الجودة العالية في الكتابة الإبداعية لدى الأطفال يطرح سؤالاً حول الأحكام الجمالية التي يحكم بها الكبار على إبداعات الصغار؛ فالطفل الموهوب يؤلف بأسلوب أصيل، ولكن أنماط تأليفه لا تقابل ما يحدده الكبار من قواعد. إن أحداً لم يخبره شيئاً عن الوزن أو القافية أو أي مبادئ أخرى. إن عمله يوحي على أية حال بوعي واستفادة من هذه العناصر كتعبيرات طبيعية تلقائية لشخصيته الطفولية. فهو يؤلف بطريقة إبداعية تلقائية. وعندما يبلغ الطفل سن المراهقة يصبح شيئاً فشيئاً أكثر وعياً بذاته

كشخص، ويبدأ في اختبار إنتاجه الإبداعي بحساسية جديدة وناقدة . فهو يفحص إنتاجه الإبداعي، ولو وجده غير مرضٍ يبدأ في تجديده .

وقد أكدت لإلى و لابرانت على أن كل طفل يجب أن تتاح له الفرصة لكي يستكشف قدراته الكامنة بأسلوبه الخاص، وأن يجد قبولاً واستحساناً لتحصيله غير العادي، ولكنهما حذرا من التأكيد على مجالات محددة بطريقة تحاصر اهتمامات الطلاب بطريقة غير ناضجة.

رابعاً : اللغة الأجنبية : Foreign Language :

تختلف مظاهر الموهبة في اللغات الأجنبية باختلاف أعمار الأطفال الذين نبحث عن وجود تلك المواهب بينهم، وفي المرحلة الابتدائية فإن إحدى الطرق العملية في التعرف على الأطفال الذين قد يكون لديهم موهبة في اللغة الأجنبية تتضمن البحث عن أفراد يستطيعون الحديث بصورة جيدة وتقليد اللهجة الأجنبية بدرجة عالية من الإتقان كما لو كانت لغتهم الأصلية. كما أن اختبارات الاستعداد اللغوي وبعض الأدوات المماثلة تمثل وسائل تقليدية للتنبؤ بالطلاب الذين قد يكون لديهم استعداد جيد لتعلم اللغة الأجنبية .

إلا أن " تنجرلينى " و " دوردن " يريا أن أي برنامج لتعليم اللغة الأجنبية مصمم بطريقة جيدة يجب ألا تعول كثيراً على مثل تلك الاختبارات؛ فالدولة التي تضع من بين أهدافها التربوية تعليم أبنائها لغات أجنبية غير اللغة الأصلية فإنه سيكون من الواجب عليها أن تبدأ تعليم هذه اللغات في المستوى الابتدائي وتستمر في تقديم هذه اللغات بشكل مكثف، في المستوى المتقدم وفي ظل هذه الظروف فإن الاستعداد الكامن ستكون مجرد عامل بين مجموعة من العوامل الأخرى الشخصية والبيئية التي سوف يحدد من سيصل إلى أعلى المستويات في دراسة اللغة الأجنبية.

ويرى " ستيرنبرج (Sternberg, 1993) أنه يجب أن تؤخذ العوامل الخارجية في الاعتبار عند الحكم على مستوى الأداء. على سبيل المثال فإن الخبرة الشخصية قد تؤخذ في الاعتبار عند تفسير بعض درجات الأفراد في تقييم معين. كما أن مكاتب المنح الدراسية تضع في الاعتبار نوع البيئة التي ينحدر منها الأطفال عند اتخاذ قرارات تتعلق بالقبول، فلو أن هناك شخصين بنفس القدرات والأداءات فإنه لا يمكن أن يحكم عليهما نفس الحكم إذا كان أحدهما ينحدر من بيئة فقيرة

لا تتيح له أي فرص، بينما الآخر ينحدر من بيئة ذات مستوى اجتماعي واقتصادي مرتفع توفر له الفرص التعليمية . وبناءً على ما سبق، فلو أننا وجدنا طالبين يظهران نفس المستوى من الموهبة في اللغة الإنجليزية مثلاً، إلا أن أحدهما يتلقى تعليمه في مدرسة لغات في حين أن الآخر يتلقى تعليمه في مدرسة نظامية عادية، فإننا لا نستطيع أن نسوى بينهما في الموهبة .

بعض استراتيجيات تنمية المواهب اللغوية :

يوجد القليل جداً من المناهج الخاصة بآداب وفنون اللغة المصممة للموهوبين لغوياً (Olszewski-Kubilius & Whalen, 2000: 408)، وترى فانتاسل باسكا (١٩٨٨) أن المناهج التي تقدم للموهوبين لغوياً تعتبر امتداداً لما يقدم للطلاب المتوسطين أو العاديين في فنون اللغة، وتنحصر الاختلافات الرئيسية بين ما يقدم للطلاب المتوسطين والطلاب الموهوبين في أربع نقاط رئيسة هي: طرق التدريس، والمواد والنشاطات غير المحددة، وإتاحة الفرص لإنتاج الطالب، وتخصيص مجالات عديدة لتقديم تجارب مناسبة. واتحاد هذه العوامل الأربعة يمثل وجهة نظر شاملة لمنهج الفنون اللفظية للموهوبين . ولا تهدف برامج تنمية المواهب اللفظية إلى إيجاد برامج في سيكولوجية الموهبة، ولكنها في الغالب تتبنى فلسفة عملية تركز على إمداد الطالب بخبرات تعليمية فعالة وذلك من خلال ترتيب البيئة وإعدادها بطريقة جيدة من أجل تسهيل تنمية مواهبهم.

إن أي برنامج جيد التصميم يجب أن يستبعد ما وصفه " فريري (Friere, 1970) بالمفهوم التخزيني للتربية، فالتلاميذ ليسو أوعية فارغة تنتظر أن تملأ بالمعرفة، بل على النقيض فهم كُتَّاب صغار، وعلماء، ومؤرخون، أو لغويون يتعلمون أساليب التنظيمات المعرفية من خلال تطبيقها على مشكلات واقعية. والمدرسون يُنظر إليهم على أنهم مديرون أو مرشدون للمناقشات الجماعية، ولذا فإنه من المتوقع أن يدربوا الطلاب بشكل مكثف على أساس فردى، يشاركونهم وجهات النظر والخبرات التي توصلوا إليها من خلال ممارساتهم لمجالات تخصصهم.

ويرى بعض الباحثين ضرورة أن يكون عدد الطلاب في الفصول صغيراً نسبياً لإتاحة الفرصة لهم للتفاعل مع بعضهم البعض، حيث إن الطلاب يتعلمون أكثر كلما زاد تفاعلهم مع قرنائهم. وتحتل الألعاب والتمارين دوراً هاماً في الفصل الدراسي، مع الأخذ في الاعتبار أن هذه الألعاب

والتمارين ليست غاية في حد ذاتها، ولكنها وسيلة لنمذجة العمليات والأساليب الهامة التي تعمل على تكامل مهارات التفكير من خلال التنظيمات المعرفية التي تقدم للطلاب و التمارين والألعاب المختلفة، ولا يتم تدريسها بشكل منفصل .

وكما سبق فإن الخاصية التي تشترك فيها جميع المداخل الفعالة لتنمية المواهب الذهنية هي خاصية " التكافؤ الأمثل " والتي تعنى أن الخبرة التربوية الجيدة أو المناسبة هي تلك الخبرة التي يمثل أداؤها تحدياً للفرد في مستوى أعلى قليلاً من مستواه المعرفي. ويبدو أن كلا من تعلم الفرد وإنتاجه الإبداعي يعتمد على القدرة على الأداء في هذا المستوى الأمثل، ومن هنا كان لابد أن تصمم استراتيجيات التعليم الفعالة بناءً على هذا الهدف. كما يجب إدراك أن خلق الفرص وتقديم الخبرات التربوية المثلى يتطلب تكييف المنهج بحيث يتقابل البروفيل المعرفي مع بروفيل النمو للطلاب الموهوبين .

وقد ناقش كل من " تانجرلينى" و " ديردن" (١٩٩٣) بعض استراتيجيات تنمية المواهب اللغوية، وذلك من خلال مرحلتين: المرحلة الأولى تتضمن الصفوف الابتدائية. المرحلة الثانية وهي المرحلة الانتقالية التي تتكامل فيها القدرات المعرفية واللغوية. بينما يلاحظ أن الموهبة في الرياضيات تظهر بشكل ثابت في فترة مبكرة نسبياً وتستمر في النمو بسرعة أكبر، فإن المواهب اللفظية قد تغطى فترات مختلفة باختلاف الأفراد، نظراً لأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بخبرات الحياة الأخرى. ويعرض الباحث هنا بعض استراتيجيات تنمية المواهب اللغوية في مجالات التعبير الشفهي والقراءة والكتابة الإبداعية واللغة الأجنبية.

أولاً- استراتيجيات تنمية التعبير الشفهي:

نعى " ستينر" (Steiner, 1971) في تعليقه على ما أسماه النسيان المنظم للتعليم الابتدائي والثانوي التدهور الخطير في قدرة الطلاب على حفظ ما تعلموه عن ظهر قلب، فباسم التحرر من الصم حاولت النظرية التربوية الحديثة فصل الفكر عن الذاكرة والخبرة؛ فبدلاً من تعليم القصائد كوحدة متكاملة على الطالب أن يحفظها، يقدم إليه أجزاء مبتورة من القصائد على أنها أجزاء من

شعر "فلان" ، وأنها تتكون من أبيات ذات مقاطع معينة، وأن هذه الأبيات وصفها الناقد "فلان" على أنها موسيقى خالصة.

إن المهم في المرحلة الابتدائية أن يقدم للأطفال نماذج كاملة من الشعر الجيد والمناسب للمرحلة العمرية، مع توضيح لما تضمنته القصيدة من معانٍ ، وبعض مظاهر البيئة التي تعكسها القصيدة، وتتبع أهمية حفظ هذه القصائد من أنها سوف تصبح ذات مغذى كبير في حياة الفرد فيما بعد، فهي بمثابة مفتاح للعديد من الذكريات ومصدر لمعانٍ غنية كان من الممكن أن تنسى، فطالما أحيت بعض القصائد الأمل في الأفراد والشعوب في أوقات اليأس والمحن وكانت مصدراً للإلهام ودافعاً للعمل.

وترى فانتاسل باسكا (١٩٨٨) أن استخدام الدراما في الفصول بداية من رياض الأطفال يبدو مناسباً لهؤلاء الأطفال وأن المناقشة الشكلية والمناظرات بالإضافة إلى الدراما من الممكن أن تقدم اعتباراً من الصف الخامس أو السادس،.كما أنه يبرز أهمية الاتصال الشفوي من خلال طريقة الحوار المتبادل بين الأطفال. وتمثل الأساليب الاستفسارية والمناقشة جزءً هاماً جداً في برنامج المهارات اللفظية . الجدول التالي يوضح طريقة لإدارة مناقشة باستخدام الأسلوب الاستفساري .

جدول (١)

نموذج لإدارة مناقشة باستخدام الأسلوب الاستفساري

نوع السلوك	السؤال
تعرُف	١. ما هي النجمة ؟
تقييم	٢. لماذا تعتقد أن المؤلف وصف النجمة كالماسة ؟
تباعدي	٣. ماذا لو أنك نجمة في السماء ؟ كيف تصف ما تره في الأرض ؟
تقويم	٤. لماذا نحب أن ننظر إلى النجوم ؟
طلاقة	٥. هل يمكنك تسمية الأشياء الأخرى التي تراها في السماء؟ دعنا نعمل قائمة طويلة
بلاغة	٦. ما الشيء الآخر الذي يمكنك أن تصف به النجوم غير كونها "كالماسات؟
تحليل	٧. كيف يمكننا رؤية النجوم ؟
تباعدي	٨. افترض أنك تسافر من نجم لنجم ما الذي يمكنك أن تلاحظه أثناء سفرك، ولا يمكنك أن تلاحظه وأنت على الأرض ؟
تأليف	٩. ارسم شكل نجمك المفضل استخدم الشكل أو اللون الذي يلائم نموذجك .
المرونة	١٠. استخدمت النجوم بطرق عديدة في عالمنا كم طريقة مختلفة يمكنك تسميتها؟

وبينما يعد الحفظ والترديد أهم الطرق لتنمية التعبير اللفظي في المرحلة الابتدائية، ففي المرحلة الانتقالية يصبح التحليل اللغوي والبلاغي والأدبي على قدر كبير من الأهمية كوسيلة لاكتساب قدرات التفكير الشكلي وتزويد الطالب بالقدرة على فهم معاني الجمل والعبارات المنطوقة، حيث يزداد استعداد الطلاب في هذه المرحلة لفحص القضايا الشكلية. فمثلاً يصبح الطالب قادراً على ملاحظة عدم انتظام القافية في المقطوعة أو القصيدة التي تعرض عليه، وأن عدم الانتظام هذا لا يعبر عن خطأ بقدر ما يعبر عن دلالة أدبية أو بلاغية. وربما يسأل الطالب في هذه المرحلة عن سبب اختيار تفعيلة ما في قصيدة معينة .

وإذا كان الحفظ يميز المرحلة الابتدائية فإن الطالب عند سن الحادية عشر أو الثانية عشر قد يشعر بعدم كفاية محفوظاته البسيطة، ولذا يبدأ في البحث عن مقطوعات أطول وأكثر تعقيداً وقد يلجأ إلى المقطوعات النثرية والحوارات المسرحية. ومع بداية المرحلة المتوسطة ومروراً بالمرحلة الثانوية يمكن تنمية مهارات التعبير اللفظي بطرق عديدة منها المشاركة في المناقشات، ومسابقات الإلقاء، والتمثيل، والكلام المرتجل، مع التركيز في هذا كله على الأساليب التي تستخدم لتوصيل الفكرة أو التأثير في المستمع بشكل ما مثل: الكلمات التي تستخدم، والإيقاع وما إلى ذلك (Tangherlini & Durden, 1993: 432).

ويعرض " تنجرليني" و "دوردن" الدرس التالي والذي يتميز بالفعالية في تنمية مهارات التعبير اللفظي في المرحلة الانتقالية :

<u>أولاً</u> **:** يستمع الطلاب لأحد الخطباء المتميزين، مثلاً أحد الزعماء المعروفين بقوة تأثيرهم الخطابي وبلاغتهم، وبعد عرض أمثلة من الخطابات يختار الطلاب بمعاونة المدرس جزءً من خطاب أعجبهم، وفي الأيام التالية يستمع الطلاب للخطاب المختار عشر مرات على الأقل في المدرسة وفي البيت إن أمكن، ولابد أن يوضح المدرس للطلاب أنه ليس المقصود أن يحفظوا الخطاب، ولكن عليهم أن يستمعوا إليه بعناية، ويتعرفوا على ما يقال وكيف يقال، ويحاولوا أن يحددوا الوسائل والتقنيات التي يستخدمها المتحدث للتأثير في السامع، وتدعيم وجهة نظره.

ثانياً : وبعد الاستماع للحديث الأخير يقسم الطلاب إلى أزواج ويطلب منهم إلقاء الخطاب من الذاكرة ويسمح لهم باستخدام كلمات من عندهم عند نسيان كلمة أو جزء من الخطاب، ولا يجب إطلاقاً أن يكتب الطلاب شيئاً من الخطاب، فالهدف الأساسي من هذا التمرين هو خلق أو إحداث التأثير نفسه الذي حققه المتحدث الأصلي في المستمعين. وبعد قدر كافٍ من التمرين يطلب من الطلاب إلقاء الخطاب كلٌّ على حده بمفرده، ويعقب ذلك تعليق بقية الطلاب على أدائه مع التركيز على قدرة المتحدث (الطالب) على إحداث نفس التأثير الذي أحدثه المتحدث الأصلي، ويجب أن يسجل المدرس تعليقات الطلاب على زميلهم على السبورة حتى يتم مناقشتها فيما بعد .

ثالثاً : وبعد أن ينتهي كل الطلبة من إلقاء الخطاب، وبعد أن تمتلئ السبورة بالملاحظات والتعليقات يستمع الطلاب إلى الخطاب الأصلي مرة أخرى ليكون أساساً أو دافعاً للمناقشة. بعد ذلك يلاحظ الطلاب التشابهات والتناقضات بين الخطاب الأصلي وبين طرقهم في الإلقاء، ثم يبدأ الطلاب – تحت إشراف المدرس – في تحليل الأساليب التي استخدمها الخطيب لتوصيل فكرته، فيناقشوا على سبيل المثال الإيقاع والوقفات والتراكيب النحوية والمحسنات البديعية واللعب بالكلمات وغيرها.

ثانياً- استراتيجيات تنمية القراءة :

تؤكد الدراسات الحديثة التي تتناول تعلم اللغة في المرحلة الابتدائية على فشل الطرق التقليدية التي تؤكد على اكتساب مهارة القراءة من خلال التمارين الموجودة في كتب التمارين، والقراءة الشفوية لمقطوعات بسيطة في إشباع حاجات معظم الطلاب، فضلاً عن حاجات الطلاب الموهوبين لغوياً، وكثيراً ما يشعر التلاميذ بالإحباط عندما تبدأ دراستهم في المرحلة الابتدائية بمقررات ووسائل تقليدية، حيث يأتي معظمهم إلى المدرسة ولديهم القدرة على القراءة ولديهم حب كبير للمغامرة، ولذا فمن المهم أن يكون المنهج الذي يقدم للأطفال الموهوبين لغوياً غنياً من البداية بفرص للقراءة الجيدة من خلال برنامج أدبي قوى يزود الأطفال بموضوعات جيدة للمناقشة حول أفكار أساسية وتتيح الفرصة للتفكير الناقد وتقوية المهارات التحليلية والتفسيرية والتقويمية

وتذكر فانتاسل باسكا (١٩٨٨) أن برنامج القراءة الأدبية مناسب للأطفال الموهوبين لغوياً يجب أن يطور بعض المعايير المفيدة، وخاصة في المستويات الأولية والمتوسطة، مثل:

١. أن تكون اللغة المستخدمة في كتب الموهوبين لفظياً غنية ومتنوعة ودقيقة ومثيرة .

٢. أن تتضمن الكتب التي تقدم للموهوبين على نهايات مفتوحة تثير التفكير التأملي لديهم .

٣. أن تكون الكتب معقدة بدرجة تسمح بظهور السلوك التفسيري والتفكير الناقد .

٤. أن تساعد الكتب الموهوبين على بناء مهارات حل المشكلات، وتطوير طرق التفكير .

٥. أن تزد الكتب الموهوبين بشخصيات كنماذج للمحاكاة .

٦. أن تكون الكتب المقدمة متنوعة، من كتب الصور إلى الحكايات الشعبية، إلى الأساطير، والقصص الحقيقية، والسير التاريخية.

وهكذا يجب تشجيع القراء الصغار على أن يقرأوا بأنفسهم، وأن يفكروا، وأن يطوروا نوعاً من التفكير حول الأحداث والشخصيات، والمكان، والزمان، والكلمات والجمل، والمشاعر والأحاسيس كما يجب تشجيعهم على إثارة أكبر قدر من الأسئلة التي يمكن أن يثيرها الكتاب.

وثمت فكرة أخرى لتخطيط مدخل لفظي مختلف لبرنامج القراءة للموهوبين يعتمد على إثارة أنشطة تتماشى مع الخصائص اللفظية الخاصة بالطلاب الموهوبين؛ أي أنه برنامج مؤسس على الخصائص اللفظية الخاصة بهذه الفئة، والجدول (٢) يوضح نموذج لكيفية تنفيذ هذه الفكرة.

جدول (٢) نموذج لتصميم برنامج قراءة يعتمد على الخصائص اللفظية للطلاب الموهوبين

خصائص الموهوبين	تضمينات المنهج في المستوى الابتدائي
يقرأ جيداً وباتساع .	١. يخصص برنامج القراءة الذي يشخص مستوى القراءة ويصف مواد القراءة التي يؤسس عليها هذا المستوى. ٢. تكوين مجموعة أدبية من الطلاب متماثلين للمناقشة . ٣. تنمية مهارات القراءة النقدية . ٤. التركيز على التحليل والتفسير في موضوعات القراءة.
لديه مفردات كثيرة .	١. يقدم لغة أجنبية . ٢. يركز على بناء المفردات . تنمية مهارات العلاقة بين الكلمات . (المترادفات – المتضادات ... إلخ)
لديه ذاكرة قوية للأشياء التي يسمعها أو يقرأها .	١. يقدم أفكار من خلال موضوع أو حديث إلى الفصل . ٢. يُعد مُزحة أو مسرحية للعرض . ٣. يبنى نشاطات متلاحقة .
فضولي ويسأل أسئلة بها حب استطلاع .	١. تنمية الفهم لطرق التفكير العلمي . ٢. يركز على مهارات الملاحظة .
يعمل بطريقة مستقلة ولديه قدر من استهلال الفكرة .	١. يركز على خطة عمل مستقلة . ٢. يدرس أو يعلم مهارات منظمة .
قادر على الانتباه المستمر .	١. يخصص عمل يستغرق وقتاً طويلاً . ٢. يقدم موضوعات معقدة للقراءة والمناقشة وخطة العمل.
لديه أفكار معقدة .	١. التركيز على مهارات التفكير النقدي (مثل: التحليل والتأليف، التقييم). ٢. تنمية مهارات الكتابة .
لديه معلومات عن موضوعات كثيرة .	١. يثير نماذج قراءة واسعة . ٢. يطور وحدات خاصة من الدراسة التي تخاطب الاهتمامات الجارية أو الحالية .
لديه منطقية وقدرة على الحكم السليم .	٣. تنظيم رحلة خلوية للفصل . ٤. يعد أمسية أسرية . ٥. يعلم المنطق الشكلي (المجرد) .
يفهم العلاقات ويدرك المعاني .	١. يزود بتجارب تهذيبية عديدة . ٢. بناء نشاطات تستلزم من الطلاب أن يعملوا عبر أو من خلال مخطط فردى / جماعي خاص . ٣. تنظيم منهج يحتوى على موضوعات ويختبرها بقواعد مختلفة مثل: (الفقر والآراء الاقتصادية الاجتماعية الشخصية والتربوية) .
يقدم أفكاراً أصيلة (مبتكرة) .	١. يمارس مهارات في الطلاقة، والمرونة، والأصالة . ٢. يركز على تنمية أفكار محددة .

كما أنه من المفيد أن يتضمن البرنامج المعد للقراءة على أهداف مثل:

١. أن يقدم للطلاب موضوعات قرائية تتحدى قدراتهم بدرجة مناسبة لمستوى استعدادهم .

٢. أن يمدهم بفرص للمناقشة حول بعض الاختيارات الأدبية من خلال مجموعات صغيرة .

٣. أن ينمى سلوك القراءة النقدية في مجالات التحليل، والتفسير، والتقويم .

٤. أن ينمى ويصقل مهارات فهم القراءة .

وفي المستوى المتقدم يجب متابعة الأهداف الأدبية السابقة وتنفيذها من خلال تحليل نصوص قرائية قصيرة ومختصر ة ولكنها غنية بالمعنى، وهنا يجب أن تطرح أسئلة تقود الطلاب لأن يتعاملوا مع المحتوى بطرق معقدة. وبمناقشة القطع يجد الطلاب الموهوبين فرصة ليفكروا في الأدب باستخدام مستويات وأساليب متنوعة، وأن يستجيبوا في مستوى تحليل تقويمي وأن يفكروا بطريقة تقودهم إلى إنتاج مبدع.

ومن الأساليب التي حظيت بالاهتمام في تنمية مهارات اللغة المختلفة " حركة تعلم اللغة ككل " The Whole Language Movement ويؤكد أصحاب هذا المدخل على أهمية إيجاد علاقة بين كل طفل وبين النص الذي يقرؤه، كما يرون أنه لا يجب أن ينظر إلى مهارات اللغة المختلفة (القراءة، الكتابة ، التعبير الشفوي) على أنها أنشطة منفصلة، فهي كما يوحى اسمها تؤكد على ضرورة خلق ارتباط بين أجزاء المنهج؛ فمثلاً يمكن استخدام دروس الكتابة في تعليم الأطفال طرق عرض النتائج العلمية، وكذلك يمكن تشجيع الطلاب على التعامل مع نصوص غير تقليدية. إن تزويد الطفل بفرص اختيار ما يقرأ وفرص مناقشتها من العلامات المميزة لتلك الطريقة الكلية ،والهدف الذي تسعى تلك الطريقة لتحقيقه هو تنمية عادة القراءة والكتابة لدى الأطفال ومساعدتهم على تنمية المهارات المختلفة وحب اللغة والتعرف على الآثار السحرية للكلمات (Tangherlini & Durden, 1993: 432).

وتتسق هذه الطريقة في تعليم اللغة اتساقاً تاماً مع الأبحاث التي تناولت أفضل الطرق للتعامل مع الطلاب الموهوبين لغوياً وخصوصاً في المستوى الابتدائي. فطالما أكد الباحثون مراراً على القراءة المنفردة والمناقشة بين الطلاب كسمة مميزة للتعليم الفعال الذي يقدم للطلاب الموهوبين لغوياً . ويشير "تنجرلينى" و "دوردن" إلي أنه عند تبنى هذا المدخل في تعليم اللغة فإنه لابد من الأخذ في الاعتبار المحاذير أو التحفظات الآتية:

التحفظ الأول :

ترتبط هذه الطريقة غالباً بفكرة التعليم التعاوني، وهى طريقة تتجاهل الفروق بين قدرات الطلاب، فعلى الرغم من اتساق منهج التعليم الكلى للغة مع تنظيم وإدارة الفصل في التعليم

التعاوني، إلا أن هناك الكثير من الدلائل التي توحي بتصنيف الطلاب بناءً على قدراتهم ومستويات تحصيلهم، وخصوصاً عند تعديل المنهج أو طرق تناوله لإشباع حاجات الطلاب المتقدمين، فليس هناك ما يدعو إلى إرغام طالب قادر على التعامل مع كتابات كُتَّاب كبار على أن يقرأ قصصاً للأطفال. وكذلك لا يجب أن يظل تصنيف الطلاب ثابتاً لا يتغير، على سبيل المثال ربما كانت قدرات أحد الطلاب في التعامل مع النصوص الأدبية منخفضة في حين أن قدرته على التعامل مع النصوص العلمية مرتفعة .

التحفظ الثاني :

يربط دعاة التعليم الكلى للغة هذه الطريقة بالنظرية الاجتماعية التاريخية للتعليم، Social – Historical Theory of Education والتي طورها فايجوتسكي Vygotsky والتي تعرف التعليم على أنه نتيجة التفاعلات الاجتماعية التي ينشأ عنها المعنى. ومن ناحية أخرى تؤكد الأبحاث التي أجريت حول أساليب التعليم لدى الطلاب الموهوبين لغوياً أن الطلاب الموهوبين يفضلون العمل بمفردهم ويحققون أكبر الإنجازات عندما يسمح لهم بالعمل المنفرد. ولذا فإنه من المهم منح الطلاب الفرصة للعمل المستقل وإتاحة الفرصة للمناقشة الجماعية؛ فإتاحة الفرص للطلاب الموهوبين للعمل المستقل تحت إشراف المدرسين يعد أمراً ضرورياً خصوصاً عندما يتميز الطلاب في بعض المهارات اللغوية ويتفوقون فيها على مدربيهم. وفي مثل هذه الحالة فإن إرغام هؤلاء الطلاب على المشاركة في المناقشة مع زملاء في مرحلة أقل من حيث النمو العقلي يصبح أمراً محبطاً ومثبطاً .

التحفظ الثالث :

وهو تحفظ خاص بالمرحلة المتقدمة، تقول " فلانرى أوكونور Flannery O'Connor لكي تصبح قراءة الأدب عادة ومتعة فلابد أن تكون أولاً نظاماً، فعندما ينتقل الطالب من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية فإن على المدرس أن يقوم بدوره في توجيه الطلاب إلى قراءة معينة؛ وعندما يصل الطلاب إلى مرحلة من الطلاقة ويتقنون العمليات الأساسية والاستراتيجيات

التي تسمح لهم بانتخاب نصوص مختلفة في مجالات مختلفة عندئذ لابد أن تتدخل طرق التعليم المباشرة حتى تساعدهم في مواصلة تطورهم في القراءة .

وهناك فكرة جيدة تري أن الطلاب يحصلون على فوائد أكبر إذا ما قرأوا وناقشوا أعمال نظرائهم من المراهقين، ففي كل مدرسة هناك على الأقل مؤلف جيد من الأطفال، وبين الطلاب أنفسهم هناك قدر كبير من التحمس لأعمال الزملاء الجيدة أكثر من التحمس لأعمال كتبها الكبار. إن تبنى هذه الفكرة يستوجب أن يكون في مناهج وبرنامج الموهوبين لغوياً حيز لكتابات الطلاب أنفسهم، ولأن أعمال الطلاب الأدبية لها معانيها المحدودة، فإنه يجب أن يعطى الطلاب الفرصة أن يتعاملوا مع أفضل الكتابات .

ونقطة أخرى جديرة بالاهتمام عند وضع برنامج القراءة للطلاب الموهوبين لغوياً تتعلق بتوجيه الطلاب إلى قراءة الأعمال العظيمة التي جاءت من خارج حضارة العرب. لقد أنتجت كل حضارة أشكال متميزة من التعبير، وكان لكل شكل عباقرته ورواده الذين تجاوزوا جوانب قصوره، وأنتجوا أعمالاً سامية يخضع لها الشكل ولا تخضع له. وبالإضافة إلى ذلك فإنه في كل فرع من فروع المعرفة توجد مقالات وكتب تتميز بجزالتها وأصالتها، وربما تركت آثارها على ما جاء بعدها من فكر وأبحاث. وهنا تكمن أهمية المدرس في توجيه طلابه إلى هذه الأعمال العظيمة، وربما كان عليه أن يعد لهم قائمة تتضمن أهم الأعمال التي أثرت في الحضارات والشعوب على اختلاف ثقافاتهم ومرجعياتهم الحضارية .

وبعد إقناع الطالب بأهمية قراءة الأعمال الجيدة والمهمة تتزايد أهمية لفت نظره إلى مسألة تحليل تلك النصوص وقراءتها قراءة جيدة فاحصة للتعرف على ما يريد أن يقوله الكاتب لقرائه، وكيف تمكن من توصيل فكرته، وما الأدوات التي استخدمها لتوصيل تلك الفكرة، وما الفكرة التي تمثل "عقدة" العمل، وكيف استطاع الكاتب أن ينتقل بقرائه من الظلام إلى النور، وكيف استطاع أن يمارس عليهم نوعاً من التأثير في مواقف معينة.

ثالثاً- استراتيجيات تنمية الكتابة الإبداعية :

إن فن كتابة القصة هو واحد من أصعب الأشكال الأدبية، هذا على الرغم مما يبدو من أن رواية القصة من أهم أنماط التعبير الإنساني التي تحدث بشكل تلقائي، وفي مرحلة مبكرة. فمن الملاحظ أن الأطفال يبدؤون في سماع وسرد القصص ويولعون بها في مرحلة مبكرة من طفولتهم، إلا أنهم ومع مرور الوقت يفقدون هذه القدرة .

إن برامج الكتابة للموهوبين يجب أن تبدأ بمجرد أن يلتحق الأطفال بالمدرسة الابتدائية. وفي هذه المرحلة عندما يبدأ الأطفال في تعلم فن الكتابة تقتصر مسئولية المعلم على مساعدتهم على صقل وتحسين قدرتهم على سرد قصة سواء كانت خيالية أو واقعية، وإعدادهم النفسي للكتابة، وذلك من خلال مساعدتهم على تقديم مشاعرهم وخبراتهم من خلال اللغة، فالطلاقة والثقة بالنفس هما أهم الأهداف الأساسية في برنامج الكتابة في تلك المرحلة، حيث يتعلم الأطفال أساليب متعددة في تكوين أفكار للقصص، وبالتالي تكون لديهم فرصة كافية لتنمية مهاراتهم في الكتابة عن حياتهم اليومية حيث يشعرون بالراحة تجاه ذلك.

ويعد مشروع بورتلاند للطفل الموهوب أول من استخدم مجموعات العمل بطريقة منظمة (كوسيلة لتحديد الموهوبين في الكتابة الإبداعية) في عدد من التدريبات تضمنت أنشطة مثل: تطوير جمل تعبيرية، وتطوير فقرة من جملة، وكتابة قصة من جملة وصفية قصيرة، وكتابة خبرة ما والكتابة الخيالية. وبعد عدة جلسات تدريب يقوّم المدرسون أعمال الطلاب باستخدام مقياس من خمس نقاط يتضمن معايير مثل: أصالة الأفكار، عمق الفهم الانفعالي، اختيار الكلمات التعبيرية، دقة وسلامة التعبير، المنطق التطوري في الجمل، التنظيم الجيد للفقرات، التنظيم الجيد للموضوع، تأكيد وجهة نظر الكاتب (Dehaan & Havighurst, 1957: 50).

وتعرض " فانتاسل باسكا (Baska, 1988) بعض الأنشطة التي يمكن للمدرس أن يتبعها لتعليم الأطفال الموهوبين فن الكتابة :

١. اجعل كل طفل يؤلف قصة وينسخها كما تطورت في ذهنه .

٢. أعد قراءتها لوضع التغيرات والإضافات والجماليات اللازمة .

٣. شجع الوالدين على نسخ القصص في المنزل، وأطلب من الأطفال أن يحضروا هذه القصص إلى المدرسة.

٤. اجعل الأطفال يرسموا صورة لتوضيح قصتهم، واجعلهم يبتكروا عنواناً لها .

٥. اجعل الأطفال يسجلون القصة على جهاز تسجيل ثم تنسخونها .

٦. شجعهم على البناء الحر للقصة، وذلك من خلال تزويدهم بمجموعة من الشخصيات والتراكيب والتصميمات.

٧. اجعل الأطفال يستجيبوا في كتاباتهم لصورة ما أو قصيدة شعر قدمت لهم في الفصل.

٨. اجعل الأطفال يكتبون بحرية دون التركيز على القواعد النحوية والهجاء .

ويكون النقد في هذه المرحلة مصحوباً بالمدح ومركزاً على الأسلوب والمحتوى وليس على قواعد النحو أو الهجاء، كما يتم تشجيع الأطفال على التجريب واللعب بالكلمات، فيمكن مثلاً تشجيعهم على عمل قياس تصحيفي باستخدام أسمائهم وأسماء زملائهم، كما يمكن تشجيعهم على تدوين انطباعاتهم وتجاربهم اليومية في صحيفة يومية. وعلى الرغم من صعوبة تعليم الإبداع في هذه المرحلة المبكرة، إلا أنه عندما تظهر عناصر الإبداع في كتابة التلاميذ يجب الثناء على الطالب، وتشجيعه على معرفة الطرق التي أدت إلى ظهوره لعله يعيد ذلك مرة أخرى .

وعندما يصبح الأطفال أكثر ثقة في أنفسهم يتم إمدادهم بنماذج أكثر تعقيداً وثراء لتقليدها، فيمكن على سبيل المثال أن تعرض عليهم بعض القصائد الجيدة لبعض كبار الروائيين أو الشعراء القدامى أو المحدثين، ويرى "تاجرليني" و"دوردن" أنه في هذه الحالة لا يجب على المعلم أن يتوقع من طفل في المرحلة الابتدائية أن يظهر إنتاجاً فكرياً عميقاً، ففي تقليد هذه القصائد إذا ضحى التلميذ بالمعنى في سبيل الحفاظ على الشكل قبل ذلك منه، فالهدف الأساسي والمهم في هذه المرحلة هو عملية الإنتاج ذاتها. وفي مرحلة متقدمة وعندما يصبح الطلاب أكثر طلاقة وتزداد ثقتهم في قدرتهم على التعبير والكتابة، وعندما يصبح فهمهم لفن الكتابة أكثر عمقاً من خلال التدريبات ومن خلال محاولاتهم للتعبير عن مشاعرهم وخبراتهم اليومية، يقدِّم لهم أساليب جديدة ويتم تعليمهم أيضاً خطوات الكتابة، وكيفية "صناعة" قصة أو مقال.

ويشير كولينز (Collins, 1985) إلى بعض الاستراتيجيات النقدية التي يجب أن يستخدمها المعلمون قبل بداية برنامج الكتابة لتهيئة الطلاب لعملية الكتابة، وهذه الاستراتيجيات:

١. إتاحة الفرصة للطلاب أن يناقشوا ويستوضحوا الموضوعات قبل البدء في الكتابة.

٢. إتاحة الفرصة للطلاب أن يحصلوا على معلومات أكثر عن الموضوع قبل البدء في الكتابة.

٣. إطلاع الطلاب على طبيعة المعايير التي يستخدمها المدرس في الحكم على موضوعاتهم .

٤. إعطاء الطلاب الفرصة ليراجعوا ويفحصوا الأعمال التي أكملوا كتابتها منذ بداية العام.

٥. تشجيع الطلاب على مراجعة موضوعات زملائهم قبل أن يسلموها .

٦. إعطاء الفرصة للطلاب أن يقرأوا العمل الكتابي بصوت مرتفع على بعض زملائهم .

وفي مركز الشباب الموهوبين CTY يتم تعليم فن الكتابة من خلال نظام "ورشة العمل" أو "حلقة الدراسة" Workshop حيث تنظم الجامعة سيمنارات خاصة للكتابة، ويتم تنظيم الفصول بأسلوب حلقة الدراسة، ويُنظر إلى التلاميذ فيها على أنهم أدباء تحت التمرين يتمرنون على حرفتهم ويكتسبون مهارات الكتابة بواسطة كاتب محنك .

ويؤكد "تانجرليني" و"ديردن" على أنه يجب على المدرسة أن تقوم بانتقاء أكفأ المدرسين للقيام بهذه المهمة، ويجب أن يكون لدى هؤلاء المدرسين الرغبة في تغيير دورهم في حجرة الدراسة. على سبيل المثال يجب عليهم في البداية تبني وجهة نظر الكاتب، وتكوين نوعية من الأسئلة على نحو ما يمكن أن يطرحها الكاتب نفسه مثل: هل يصلح هذا ؟ وكيف يصلح ؟ وكيف لا يصلح؟ ما التقنيات التي يمكن إدخالها لتحسين النص ؟ وإحدى الطرق التي من الممكن أن يستخدمها المدرسون للوصول إلى هذا المستوى من التفكير إلزامهم أنفسهم بالقيام بواجبات كتابية، وبذلك يبدأ المعلم في فهم أن الكتابة هي عملية اكتشاف وفحص وتجريب، وأن الكتّاب أنفسهم في البداية لا يعرفون بالتحديد ماذا يريدون وكيف يصلون إلى ذلك .

ويشير فانتاسل باسكا (١٩٨٨: ١٦٣) إلى أنه يجب أن يكون التركيز في "ورشة العمل" منصباً على مساعدة الطلاب على تنمية بعض الأساليب التي تساعدهم بعد ذلك على الكتابة، وتتمثل أهم المهارات التي يجب على المدرس أن يقدمها إلى طلابه فيما يلي :

١. التهيئة لعملية الكتابة (استراتيجيات ما قبل الكتابة) .
٢. تطور الفقرة .
٣. تطور الموضوع .
٤. تطور البدايات والنهايات .
٥. عمل تفاصيل مدعمة للموضوع .
٦. الاستخدام المؤثر للتعبيرات المجازية .
٧. التحرير أو التنقيح .
٨. التصحيح .
٩. إعادة الكتابة .

والمدرس الناجح يدرك أنه لا يوجد أسلوب واحد للكتابة، حيث تتعدد أساليب الكتابة بتعدد الكتَّاب، فلكل كاتب أسلوبه وطريقته المميزة في التعبير. وهذا يعنى تعليم الطلاب النظر إلى النماذج الأدبية على أنها ليست مثاليات متحجرة، ولكن على أنها نماذج جيدة من الممكن الاستفادة منها عند تكوين نص أدبي. ومن المهم أن يفهم الطلاب أن الكتابة المؤثرة هي نتيجة عملٍ شاقٍ، وتجارب مركزة، ومراجعة مستمرة للعمل، وأن السر في التعبير يكمن في النتيجة وليس في العملية التي تؤدى إليه .

وهناك الكثير من الموضوعات الجيدة والمتاحة والتي تؤكد على فهم اللغة من خلال قراءة نصوص أدبية منتقاة بعناية، ويجب أن تقدم هذه النصوص تصورات جديدة ومفاهيم واسعة، ومن المستحسن أن تقدم هذه النصوص من خلال حلقات دراسية قصيرة ومركزة يتخللها تمارين للمناقشة، الهدف الأساسي منها هو تعليم تلك المهارات والمفاهيم الجديدة .

وبعد أن يتكون لدى الطلاب بعض المعرفة عن أساسيات فن الأدب غير الروائي (السرد ، الوصف ، استخدام التفاصيل لدعم فكرة ما، قضايا الصوت، الآراء) يتركز التعليم بصورة متزايدة على الأساليب التحليلية لفن الكتابة. ففي المستوى الثاني في مركز الشباب الموهوبين CTY يكون التركيز في مناهج الكتابة على الصيغ والأساليب البلاغية والتحليل المنطقي والنظريات النقدية. وفي كتاب "الكتابة والمجتمع" والذي يقدم في الحلقات الدراسية التي يقدمها

المركز يناقش الطلاب ويكتبوا مقالات نقدية عن موضوعات حياتية مختلفة. وبهذه الطريقة يتعلم الطلاب الأسلوب الأساسي المستخدم في التفسير والتأويل، وهو أسلوب يمكن تطبيقه على عدة موضوعات. حتى الحياة نفسها تكون موضوعاً للتحليل النصي .

ويمثل التحليل النصي Textual Analysis وظيفة أساسية من وظائف ورش تعليم الكتابة، حيث يجلس الطلاب حول مائدة مستديرة يناقشون النص من وجهة نظر مؤلفه بحثاً عن التقنيات والأساليب التي استخدمها الكاتب. ويمكن أن تركز هذه الورش على أعمال أدبية لكتاب كبار بالتبادل مع أعمال لطلاب الفصل أنفسهم، ويؤدى ذلك إلى معرفة الطلاب للعلاقة الجوهرية بين فهم الأدب والكتابة المؤثرة . وتعتمد فكرة التحليل النصي أساساً على "التركيز" وهي فكرة بسيطة يمكن تطبيقها في العديد من فروع المعرفة، فعندما يتناول الطالب نصاً أدبياً فلابد من النظرة الفاحصة والانتباه إلى كل تفاصيله في سبيل الوصول إلى خباياه، فتأثير القصة تعتمد على تركيز أو تكثيف التفاصيل.

ويجب أن يشجع الطلاب على استخدام أسلوب القراءة الدقيقة وأسلوب حلقة الدراسة في الرسم والمسرح والنصوص الأدبية، مع تركيز الانتباه على الوسائل والأساليب التي يستخدمها الفنان أو الأديب لإحداث تأثير معين على المتلقي. ويمكن تشجيع الطلاب على تكوين رويتهم الخاصة عن الفن والتعبير الفني.

وهناك أساسيات معينة تشترك فيها كل حلقات الدراسة الجيدة :

١. أن يكون لدى جميع الكتَّاب الصغار المشتركين في الحلقة الدراسية استعداد للقيام بمغامرات عقلية .

٢. أن تشتمل الحلقة الدراسية على عمل منتدى يتمكن فيه الكتَّاب الناشئين من مناقشة أعمالهم وتحليلها بغرض تحسينها .

٣. أن يسود جو من الاحترام والثقة المتبادلة بين الطلاب .

٤. تشجيع الطلاب على أن يستفيدوا من آراء بعضهم البعض دون إلزام لهم للأخذ بها .

كيفية سير الحلقات الدراسية :

هناك وصف تفصيلي في كتاب تعليم الكتابة للشباب الموهوبين لفظياً Writing Instruction for Verbally Talented لـ رينولدز وآخرون (Reynolds, et al, 1984) وفي الحلقة الدراسية يسير العمل على النحو التالي:

يجلس الطلاب حول مائدة اجتماعات مستديرة يواجه بعضهم البعض، وتدور المناقشة حول مقال أو قصيدة أو أي عمل من هذا القبيل، ويكون الدرس موضع المناقشة إما إنتاج لكاتب معروف أو أحد الطلاب، وإذا كانت الحلقة ستدور حول إنتاج لأحد الطلاب يجب أن توزع نسخة من هذا العمل على كل طالب قبل ميعاد الحلقة الدراسية بعدة أيام، حتى يستطيع كل طالب أن يكّون وجهة نظر معينة حول موضوع المناقشة .

غالباً ما تبدأ حلقة الدراسة بكلمة افتتاحية، يثنى فيها كل عضو مساهم في المناقشة على جزء معين من العمل محل الدراسة، وليس الهدف من ذلك تملق الكاتب ولكن تدريب الطلاب على ملاحظة بعض التغيرات في التعبير حسب احتياج الموقف، ثم يشرح كل عضو السبب في مدح هذه الأشياء. وهذه الطريقة مفيدة بصورة خاصة للكتّاب الناشئين، لأنها تعلمهم أن هناك الكثير يمكن تعلمه من الزملاء. وبعد هذه الحفلة الافتتاحية يقدم قائد الحلقة الدراسية تلخيصاً للقيمة العامة لهذا العمل. ثم يشرك جميع الطلاب في مناقشة العمل . ويجب أن يقتصر دور المدرس على النقاط التالية :

١. أن يكون دور المدرس هو المساعدة فقط، بحيث يجعل المناقشة تمشى في طريقها الصحيح، وذلك عن طريق التركيز على النقاط الأساسية التي قدمت في بداية الحلقة، وأيضاً عن طريق صياغة الأسئلة .

٢. التأكيد على أن يكون النقد الموجه للعمل نقداً بنّاءً فمن المعروف عن الشباب في هذه السن العناد والتمسك بالرأي، ويجب على المدرس أن يوضح من خلال تعليقاته أن مثل هذه

الأشياء غير مناسبة تماماً لمناخ حلقة الدراسة، فالمهمة الأساسية للأعضاء تكمن في التفكير في الوسائل التي يمكن بها تحسين هذا العمل .

٣. تقديم كلمة ختام موجزة يلخص فيها النقاط والاقتراحات الأساسية التي أثيرت أثناء المناقشة.

وقبل نهاية الملاحظات الختامية للحلقة الدراسية يقوم المؤلف بتقديم كلمة مختصرة ويستفسر إن كان هناك أي إيضاح لأي نقطة كان يشوبها بعض الغموض، وفي النهاية يعيد الأعضاء إلى الطالب المؤلف نسخهم مكتوب في هوامشها آراؤهم بالتفصيل واقتراحاتهم بمراجعة العمل .

رابعاً اللغة الأجنبية :

ربما كان الأفراد الموهوبون أكثر ما يكونون حاجة إلى إتقان اللغة الأجنبية، وذلك لما تتيحه لهم هذه اللغة من إطلاع على مخزون كبير من المعلومات ما كان لهم أن يطلعوا عليها لو لم يتقنوا التحدث بأكثر من لغة، كما أنها تتيح لهم فرصة رؤية العالم من خلال زوايا مختلفة، ومن خلال فكر وثقافة مختلفتين. فمن المعروف أن اللغة لا يمكن أن تنفصل عن الثقافة التي نشأت فيها، كما لا يمكن فصل الفكر عن اللغة. هذا بالإضافي إلى ما تقدمه اللغة الثانية من فرص مستقبلية للعمل في الخارج، كما أن النبوغ المبكر في اللغة يسمح للطلاب بإتقان أكثر من لغة أثناء حياتهم المستقبلية .

وكثيراً ما لاقت عملية تعليم لغة أجنبية في المرحلة الابتدائية مقاومة شديدة من بعض الباحثين استناداً على الأبحاث التي أظهرت أن الأطفال قد يواجهون مشكلة في إتقان لغته الأصلية إذا تعرضوا لتعلم لغة ثانية قبل أن يجتازوا عتبة الإجادة Threshold of Mastery في اللغة الأم. وبناءً على هذا المفهوم فقد نما اتجاه معارض حذر كثيراً من تعليم أي لغة أجنبية في المرحلة الابتدائية، وبالتالي فقد حُرِمَ معظم أطفالنا من تعلم أي لغة أجنبية حتى مرحلة متقدمة من عمرهم، ومع أن البحث في هذا الموضوع يظل دون حسم، إلا أن هناك بعض الدلائل التي تؤكد على أن الأطفال الصغار لديهم قدرة عالية على تعلم اللغات بسهولة أكثر من البالغين، وربما كان الأمر أكثر سهولة بالنسبة للأطفال ذوى القدرات اللفظية العالية . وعلى أية حال فإنه يجب علينا إذا كنا

نريد أن نعلم أطفالنا لغة أجنبية ثانية، أن نبدأ في تعليمهم في مرحلة مبكرة، وليكن ذلك بداية من المرحلة الابتدائية .

وفي هذه المرحلة فإن نقطة البداية الصحيحة تتمثل في اللغة المنطوقة وليس القواعد أو الهجاء، وفي هذه الحالة يكون استخدام الفكاهة وسيلة فعالة، حيث يستطيع الأطفال تعلم الحوارات الفُكاهية التي لا تنسى بسهولة بسبب ما فيها من طرافة. ويمكن أن تتطور هذه الحوارات لتصبح قصص هزلية يستطيع الأطفال تمثيلها بأنفسهم أو باستخدام مسرح العرائس. وربما كان من المهم جداً في هذه المرحلة التركيز على تعليم الأطفال المصطلحات والتعبيرات التي تكتسب بسهولة حتى وإن لم يفهموا معانيها بدقة .

كما يجب أن يعمل المدرس في البداية على إزالة حالة الخوف والقلق التي تعترى بعض الطلاب من تعلم اللغة الثانية، هذه الرهبة التي قد تؤدى إلى فشلهم في تعلم هذه اللغة، كما أن الخجل والانطوائية التي يتميز بها بعض الأطفال تعرقل عملية اكتساب واستخدام اللغة الثانية ة، هذا على النقيض من الشخصيات الانبساطية والتي تتمتع بمرونة في الدخول في أي حوار بسهولة باستخدام اللغة الثانية حتى ولو كان هناك بعض الأخطاء اللغوية .

كما يجب أن يؤخذ في الاعتبار ما أشارت إليه ربيكا أكسفورد (Oxford, 1996) من أن تعلم اللغة الذي يؤدى إلى الطلاقة في التحدث هو التعلم القائم على الاكتساب Acquisition وهو التعلم الناتج عن الاستخدام الطبيعي – غير القصدي – للغة .

ويقترح بعض الباحثين تشجيع الأطفال على مصادقة العرائس وأخذها إلى منازلهم كأصدقاء، فالعرائس تكون دائماً على استعداد للاستماع إلى مشاكل الأطفال. ويجب أن يشجع الأطفال على التجاوب مع العرائس باستخدام اللغة محل الدراسة وأن يعبروا عما بداخلهم من أفكار باستخدام هذه اللغة .

وفي المرحلة الابتدائية يجب أن يشجع الأطفال على حفظ بعض الأغاني وقصائد الشعر باللغة الجديدة، وهنا تمثل النغمات والقافية واللغة الموزونة وسائل مساعدة جداً على حفظ هذه الأغاني. كما يجب أن يتعلم الأطفال معاني الأشياء الموجودة في حجرة الدراسة في اللغة الجديدة وذلك منذ

اليوم الأول، والهدف من ذلك هو منع أو حجب عملية الترجمة، بحيث تكون الفرصة مهيأة للأطفال أن يفكروا باستخدام اللغة الجديدة .

ويجب الانتباه إلى أن طريقة التلقين هي أقل الطرق فاعلية في تعليم اللغة الأجنبية. كما أن محاولة تعليم الأطفال لغتين أجنبيتين في وقت واحد ربما كانت من الأمور المضيعة للوقت، ففي الغالب يعوق تعلم إحدى اللغتين اللغة الأخرى، وغالباً ما يكون انتقال أثر التعلم في هذه الحالة سالباً. ويهدف تعليم اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية إلى تحقيق أهداف ثلاثة :

أولاً : إزالة حالة الخوف والقلق والرهبة التي تعترى بعض الأطفال من تعلم لغة أجنبية وإكسابهم الثقة في قدرتهم على التعلم .

ثانياً : أن يتعلم الطلاب العديد من الأغاني والقصائد والمحادثات والتعبيرات الاصطلاحية حتى درجة الطلاقة :

ثالثاً : تشجيعهم على أن يعبروا عن أفكارهم وأن يتجاوبوا مع زملائهم باستخدام جمل بسيطة من هذه اللغة الجديدة .

وفي هذه المرحلة يجب التوقف عن تصحيح اللغة المنطوقة، وذلك حتى لا يلجأ الطفل إلى استخدام الترجمة وبالتالي عرقلة عملية الاكتساب وقدرة الطفل عن التعبير عن نفسه، وعندما يصبح الطفل أكثر نضجاً ينتقل إلى المرحلة التالية التي تقدم له فيها القواعد النحوية والتراكيب الشكلية بطريقة متداخلة وأكثر إيضاحاً .

وفي مرحلة متقدمة، وبعد أن يكون الأطفال قد تمكنوا بالفعل من تكوين خلفية كبيرة عن لغتهم الثانية في المرحلة الابتدائية، يجب أن تركز عملية التدريس على إكساب الطلاب المهارات الصوتية الشفوية بالإضافة إلى المهارات اللغوية المعرفية، وذلك من خلال تدريس البنى التركيبية والقواعد النحوية. ولا يعنى ذلك ترك المنهج الذي كان يستخدم في المرحلة، بل يجب الاستمرار في عملية التدريس باستخدام أسلوب الحوار، مع التأكيد على عدم استخدام اللغة الأصلية أثناء عملية الحوار. وفي هذه المرحلة من الممكن أن نشجع الطلاب على حفظ وتمثيل مشاهد من

مسرحيات، وكتابة قصص ومحادثات قصيرة من إنتاجهم، ومن المتوقع أن يؤدى ذلك إلى زيادة الطلاقة اللغوية والقدرة على التعبير لدى الطلاب وهو أحد أهم أهداف هذه المرحلة .

وفي المرحلة المتقدمة، فإنه لو تم التدريس في المراحل السابقة بصورة جيدة فسيكون الطلاب على استعداد للتعامل مع مواد معدة أساساً لطلاب المرحلة الجامعية. وفي هذه المرحلة يجب أن يشترك الطلاب في مناقشات جماعية يقتصر فيها دور المدرس على الإرشاد ومراقبة تقدم الطلاب، وذلك من خلال التعليم المباشر والتدريبات التي تعالج نقاط الضعف التي قد تبدو لدى طلابه . ويجب على المدرس أن يسهل الناقشات الخاصة بالأدب والأحداث الجارية، وفي هذه المرحلة يجب أن يتم التدريس كله باللغة موضوع الدراسة. ويتوقع من الطلاب في هذه المرحلة المتقدمة عمل تقديمات Presentations شفهية وكتابة قصص ومقالات طويلة وعلى أساس منتظم.

التوصيات

١. يجب أن يكون اهتمام برامج تنمية المواهب اللغوية منصباً على تبني فلسفة براجماتية تركز على إمداد الطالب بخبرات تعليمية فعالة من خلال ترتيب البيئة وإعدادها بطريقة جيدة من أجل تسهيل تنمية مواهب الطلاب.
٢. يجب أن تكون اللغة، بطبيعتها وتراكيبها ووظائفها وعلاقتها الوثيقة بالتفكير والسلوك جزءاً هاماً في برامج تعليم الأطفال والشباب الموهوبين عقلياً.
٣. يجب أن ينصب تركيز الاهتمام على محاولة خلق تكيف بين قدرات الطلاب وبين البيئة التعليمية، وألا يقتصر الاهتمام فقط على تحديد الموهوبين من غير الموهوبين.
٤. إن الخبرة التربوية المناسبة التي يجب أن تضمن في برامج الموهوبين لغوياً هي تلك الخبرة التي يمثل أداؤها تحدياً للفرد في مستوى أعلى قليلاً من مستواه المعرفي .
٥. عند الحكم على مستوى أداء الطلاب المرشحين لبرامج الموهبة يجب أن تؤخذ في الاعتبار بعض العوامل الخارجية (مثل نوع البيئة التي ينحدر منها الطالب) وخاصة عند تفسير درجات الأفراد على اختبارات الأداء.

٦. في برامج تنمية التعبير الشفوي يجب تقديم نماذج كاملة من الشعر الجيد والمناسب للمرحلة العمرية للأطفال بدلا من تقديم أجزاء مبتورة من القصائد.

٧. يُعد استخدام الدراما في الفصول بداية من رياض الأطفال مناسباً تماماً لتنمية التعبير الشفهي لدى الأطفال، خاصة الموهوبين منهم.

٨. يجب أن يكون المنهج الذي يقدم للأطفال الموهوبين لغوياً غنياً بفرص للقراءة الجيدة من خلال برنامج أدبي قوي يزود الأطفال بموضوعات جيدة للمناقشة حول أفكار أساسية وتتيح الفرصة للتفكير الناقد وتقوية المهارات التحليلية والتفسيرية والتقويمية لديهم.

٩. يجب تشجيع الأطفال منذ المرحلة الابتدائية على أن يقرأوا بأنفسهم، وأن يطوروا نوعاً من التفكير حول الأحداث والشخصيات، والمكان، والزمان، والكلمات والجمل، والمشاعر وعلى طرح أكبر قدر من الأسئلة التي يمكن أن تثيرها الموضوعات التي يقرأونها

١٠. يجب أن ينظر إلى مهارات اللغة المختلفة (القراءة، الكتابة ، التعبير الشفوي) على أنها أنشطة متكاملة وليست منفصلة، وذلك من خلال خلق ارتباط بين أجزاء المنهج المختلفة.

١١. يجب توجيه الطلاب إلى قراءة الأعمال العظيمة التي أنتجتها الحضارات الأخرى، وهذا من شأنه أن يحرر أبنائنا من قصر النظر الثقافي والذي يعتبر من أهم معوقات الإبداع والتقدم في جميع المجالات.

١٢. وأخيراً يجب علينا إذا كنا نريد أن نعلم أطفالنا لغة أجنبية أن نبدأ تعليم اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية، على أن يكون التركيز منصباً على اللغة المنطوقة أكثر من تركيزه على إكساب الطلاب القواعد والهجاء.

REFERENCES

Bairley, J. M. (1996). Literacy development in verbally talented children. In J. VanTassel-Baska & D. T. Johnson & L. N. Boyce (Eds.), Developing Verbal Talent: Ideas and strategies for teachers of elementary and middle school students (pp. 97-114). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Brandwein, P. F., & Passow, A. H. (Eds.). (1988). Gifted young in science: Potential through performance. Washington, DC: National Science Teachers Association.

Collins, J. (1985). The effective writing teacher: 18 strategies. Andover, Mass.: Network.

Dehaan, R. F., & Cough, J. (1956). Identifying students with special needs. Chicago: Science Research Associate.

Dehaan, R. F., & Havighurst, R. J. (1957). Educating gifted children. Chicago: University of Chicago Press.

Fox, L. H., & Durden, W. G. (1982). Education verbally gifted youth. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. Ramos, M. B. (Trans.). New York: Continuum Press.

Gallagher, J. J. (1991). Editorial: The gifted: Aterm with surplus meaning. Journal for the Education of the Gifted, 14(4), 353-365.

Gardner, H. (1983). Frame of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

Keating, D. P. (1974). The study of mathematically Precocious youth. In J. C. Stanley & D. P. Keating & L. H. Fox (Eds.), Mathematical Talent: Discovery, Desciotion, and Development (pp. 23-46). Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.

Olszewski-Kubilius, P., & Whalen, S. P. (2000). The educational and development of verbally talented students. In K. A. Heller & F. J.

Monks & R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), International Handbook of Giftedness and Talent (2 ed., pp. 397-412). Oxford: ELSEVIER SCIENCE Ltd.

Oxford, R. (1996). Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives. Honolulu, HL: University of Hawai'i Press.

Passow, A. H. (1996). Talent identification and development in the language arts. In J. VanTassel-Baska & D. T. Johnson & L. N. Boyce (Eds.), Developing Verbal Talent: Ideas and strategies for teachers of elementary and middle school students (pp. 23-33). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Piirto, J. (1992). Does writing prodigy exist? In N. Gonlangelo & S. G. Assouline & D. L. Ambroson (Eds.), Talent Development (pp. 387-388). Unionvilla, NY: Trillium Press.

Portland Public School. (1958). Progress report II: The gifted child project. Portland, OR: Portland Public School.

Redding, R. (1989). Underachievement in the verbally gifted: Implications for pedagogy. Psychology in the School, 26(3), 275-290.

Reynods, B., K. Kopelke, & Durden, W. (1984). Writing instruction for verbally talented youth. Rockville, MD, Apsen Publishers, Ins.

Rose, M. (1988). Narrowing the mind and the page: Remedial writers and cognitive reductionism. College Composition and communication, 39(3), 267-286.

Stanley, J. C. (1976). Use of tests to descover talent. In D. P. Keating (Ed.), Intellectual Talent: Research and Development. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.

Steiner, G. (1971). In bluebeard's Castle: Some notes towards the redefinition of culture. New Haven, CT: Yale University Press.

Tangherlini, A. E., & Durden, W. G. (1993). Strategies for nurturing verbal talents in youth: The word as Discipline and mystery. In K. A. Heller & F. J. Monks & A. H. Passow (Eds.), International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent (pp. 427-441). Oxford: Pergamon.

VanTassel-Baska, J. (1988). Verbal Arts for the Gifted. In J. VanTassel-Baska & J. Feldhusen & K. Seeley & G. Wheatley & L. Silverman & W. Foster (Eds.), Comprehensive curriculum for gifted learners (pp. 153-181). Boston, MA: Allyn & Bacon.

VanTassel-Baska, J. (1993). Comprehensive curriculum for gifted learners (2 ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

VanTassel-Baska, J. (1996). The process of talent development. In J. VanTassel-Baska & D. T. Johnson & L. N. Boyce (Eds.), Developing Verbal Talent: Ideas and strategies for teachers of elementary and middle school students (pp. 3-22). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة

إعداد

الأستاذ الدكتور فاروق الروسان*

كلية العلوم التربوية/قسم الارشاد والتربية الخاصة

الجامعة الاردنية – عمان – الأردن

تهدف هذه الورقة الى التعرف الى اساليب الكشف والتشخيص عن الاطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة، ففي هذه الورقة تم تطوير صورة اردنية معدله عن مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة، تتوافر فيها دلالات صدق وثبات، وفاعلية فقرات في البيئة الأردنية .

وشملت عملية اعداد المقياس عدداً من المراحل والاجراءات ، تمثلت في اعداد صورة اولية من المقياس ومراجعتها من قبل عدد من المحكمين، ومن ثم تطبيق تلك الصورة على عينة اردنية مؤلفة من ١٩٤ طفلاً وطفلة يمثلون عدداً من رياض الاطفال في منطقة عمان الكبرى، ثم حللت البيانات الناتجة عن عملية التطبيق، وتم التوصل الى دلالات عن صدق المقياس التلازمي بدلالة محك آخر هو الصورة الأردنية عن مقياس مكارثي للقدرة المعرفية (ر=0.76 =0.001)، وبدلالات تقديرات المعلمين لتحصيل الطلبة (ر=0.76) أما دلالات ثبات القياس فقد حسبت بثلاث طرق هي الطريقة النصفية (ر=0.89) وطريقة الاتساق الداخلي (ر=0.48) ، طريقة اعادة الاختبار (ر=0.83) ، كما أشارات نتائج تحليل فقرات المقياس الى معاملات ارتباط ذات دلالة احصائية لجميع فقرات القياس عدا اربع فقرات (=0.01) ٠

كما تم الكشف عن التكوين العاملي للصورة الاردنية من مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة؛ فطبق المقياس على عينة مؤلفة من (١٩٤) مفحوصا من الجنسين يمثلون الفئات العمرية من ٣-٦ سنوات ٠ وقد عولجت البيانات الناتجة عن عملية التطبيق إحصائياً بطريقة العوامل الرئيسة وباستخدام محاور متعامدة ،وأشارت نتائج التحليل إلى ظهور خمسة عوامل رئيسة اجتزأ كل منها نسبة من التباين الكلي للمقياس، وهذه العوامل هي :

١- تعدد الاهتمامات (% 24.49)؛ ٢- اللعب الهادف والقبول الاجتماعي (25.72%)؛ ٣- التفكير التخيلي (20.24%)؛ ٤- الاستقلالية في التفكير والمثابرة (18.50%)؛ ٥- الأصالة في التفكير . (10.66%)

• اعدت هذه الورقة من مثل كل من أ٠د٠ فاروق الروسان وأ٠د٠ يوسف قطامي وأ٠د٠محمد وليد البطش(٩١/٩٠)

مقدمـــة

تتعدد المصطلحات التي تعبر عن مفهوم الطفل الموهوب (Gifted child) مثل مصطلح الطفل المتفوق (Superior Child) ومصطلح الطفل العبقري (Genius Child) ومهما يكن من أمر هذه المصطلحات ، فانها تعبر عن فئة من الأطفال غير العاديين، والتي تندرج تحت مظلة التربية الخاصة وظهرة بعض المبررات التي أدت الى اعتبار موضوع الطفل الموهوب من موضوعات التربية ، مثل نسبة الاطفال الموهوبين والتي تقع الى اقصى يمين منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية ثم حاجة هؤلاء الى برامج ومناهج وطرق تدريس تختلف من حيث الاثراء والتسريـــع (Enrichment and Acceleration)، عن تلك المتبعة مع الأطفال العاديين .

ظهر العديد من التعريفات التي توضح المقصود بالطفل الموهوب، وقد ركزت بعض تلك التعريفات على القدرة العقلية، في حين ركزت بعضها الآخر على التحصيل الاكاديمي المرتفع ، وركز بعضها على مظاهر الابداع، والخصائص أو السمات الشخصية والعقلية، لذلك بجد الدارس صعوبة في وضع تعريف للطفل الموهوب، وذلك بسبب تعدد المكونات (Components) التي يتضمنها هذا المصطلح، هذا بالاضافة الى صعوبة الاجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما جوانب التفوق التي يظهرها الطفل الموهب؟ هل في الذكاء العام والتي يعبر عنها بنسبة الذكاء؟ أم في توفر سمات شخصية وعقلية معينة؟ ام هي في كل تلك المظاهر؟

٢- كيف تقاس مظاهر الموهبة؟ هل تقاس بمقاييس الذكاء العامة ؟ ام تقاس بمقاييس الابداع؟ ام تقاس بمقاييس التحصيل الاكاديمي؟ ام تقاس بمقاييس السمات الشخصية والعقلية التي تميز الموهوبين عن غيرهم ؟

٣- ما نسبة الذكاء التي تفصل بين الطفل الموهوب والطفل العادي؟ هل تعتمد نسبة ذكاء معينة للفصل بينهما؟ وما المعايير التي تفصل بين كل منهما على مقايس الابداع او التحصيل الاكاديمي أو السمات الشخصية والعقلية ؟

تثير مثل هذه التساؤلات صعوبة بالغة في تعريف الطفل الموهوب؟ ومع ذلك ، فقد يجد الدارس لهذا الموضوع تعريفات يمكن تصنيفها الى مجموعتين الأولى وهي مجموعة التعرفات يمكن تصنيفها الى مجموعتين الأولى وهي مجموعة التعريفات الكلاسيكية أو التقليدية، في حين تمثل الثانية مجموعات التعريفات الحديثة .

أما التعريفات الكلاسيكية أو التقليدية (السيكومتيرية) ، فتركز على القدرة العقلية وتعتبرها المعيار الوحيد في تعريف الطفل الموهوب والتي يعبر عنها بنسب الذكاء فقد ذكر بيرت (Bart) تعريفات الذكاء التي أوردها كل من هولنج ورث وتيرمان (Holingworth and Terman) والتي اعتبرت نسبة الذكاء ١٤٠ هي الحد الفاصل أو المعيار الذي يفصل بين الطفل العادي والموهوب وتبني مثل الاتجاه في تعريف الطفل الموهوب ديهان وهافجهرست(Dehaan and Harighurts) حيث اعتبر القدرة العقلية العامة ممثلة لعدد من الجوانب كالموهبة، والقدرة اللفظية والميكانيكية، والتخيلية والموسيقية، وظهرت في الخمسينات والتستينات من هذا القرن تعريفات أخرى للطفل الموهوب تؤكد على معيار القدرة العقلية، ولكنها تضيف بعد آخر في تعريف الطفل الموهوب هو بعد الأداء المتميز وخاصة في المهارات الموسيقية، والفنية، والكتابية، والقيادة الاجتماعية، ويذكر كيرك (Kirk) اسماء الكثير من علماء النفس الذين تبنوا مثل هذا الاتجاه مثل سمبثون ولوكنج (Sumption and Luecking) ولوسيتو (Lucito) وجيلفورد (Guilford)، وخلاصة ذلك الاتجاه، أن الطفل الموهوب هو ذلك الفرد الذي يتميز بقدرة عالية حيث تزيد نسبة ذكاءه على ١٣٠، كما يتميز بقدرة عالية على التفكير الابداعي .

أما التعريفات الحديثة للطفل الموهوب، فقد ظهرت نتيجة للانتقادات التي وجهت الى التعاريف السابقة السيكومترية، والتي خلاصتها ان مقاييس الذكاء التقليدية، كمقياس ستانفورد بينيه، ووكسلر، لا تقيس قدرات الطفل الاخرى كالقدرة الابداعية، او المواهب الخاصة، او السمات الشخصية العقلية، او حتى تكيفه الاجتماعي، بل تقيس قدرته العقلية العامة فقط والمعبر عنها بنسبة الذكاء، ومن الانتقادات الأخرى لمقاييس الذكاء أنها متحيزة ثقافيا وعرقيا وطبقيا، كما أنها انتقدت من حيث دلالات صدقها وثباتها ونقص قدرتها في الكشف عن التفكير الابتكاري، وبسبب تلك الانتقادات ظهر الاهتمام

بمقاييس اخرى تقيس القدرة على التفكير الابداعي، والسمات الشخصية والعقلية للفرد والتي تميزه عن غيره، ومن هنا ظهرت التعريفات الحديثة للطفل الموهوب والتي تعتمد على أدائه الاجتماعي وقيمته الاجتماعية، فلم يعد النظر الى القدرة العقلية وحدها كأداة مميز لأداء الفرد، بل اصبح التركيز والاهتمام منصبا على اشكال اخرى من الأداء المميز مثل التحصيل الاكاديمي ، والتفكير الابداعي والمواهب الخاصة ، والسمات الشخصية، والعقلية الخاصة، وقد اعتبرت مثل هذه المظاهر المييزة في الأداء مكونات اساسية في تعريف الطفل الموهوب بالاضافة الى القدرة العقلية العامة، وقد تبنى مثل هذا الاتجاه علماء مثل تورانس (Torrance) ونيولاند (Newland) وهيوارد(ومارلند) (Marland) ورينزولي (Renzulli)، اذ يذكر هلهان وكوفمان (٢) (Hallahan and Kuaffman) وهيوارد وأورلانسكي (٤) (Heward and Orlansky) العديد من التعريفات التي تركز على العديد من أشكال الأداء المييزة للطفل الموهوب مقارنة مع الطفل العادي، ومن التعريفات المشهورة، تعريف مارلند الذي يشير فيه الى أن الطفل الموهوب هو ذلك الفرد الذي يظهر أداء متميزا في التحصيل الاكاديمي وفي واحدة من القدرات التالية: القدرة العقلية العامة ، والاستعداد الاكاديمي المتخصص والتفكير الابتكاري أو الابداعي، والقدرة القيادية، والمهارات الحركية، اما رينزولي فيعرف الطفل الموهوب بأنه الفرد الذي يظهر قدرة عقلية عالية، والقدرة على الابداع والالتزام باداء المهارات المطلوبة منه، ويتبنى معدو هذه الورقة التعريف التاي للطفل الموهوب " يمثل الطفل الموهوب ذلك الفرد الذي يظهر أداء متميزاً مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحدة أو أكثر من الابعاد التالية :

١- القدرة العقلية العالية التي تزيد فيها نسبة الذكاء على انحرافيين معياريين موجبين من المتوسط.

٢- القدرة الابداعية العالية في أي مجال من مجالات الحياة.

٣- القدرة على التحصيل الاكاديمي المرتفع التي تزيد عن المتوسط بثلاث انحرفات معيارية

٤- القدرة على القيام بمهارات متميزة مثل المهارات الفنية أو الرياضية أو اللغوية.

٥- القدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية، والرونة، والأصالة في التفكير، كسمات شخصية عقلية تميز الموهوب عن غيرة من العاديين .

الدراسات السابقة :

تعتبر عملية قياس وتشخيص الاطفال الموهوبين عملية معقدة تنطوي على الكثير من الاجراءات التي تتطلب استخداما اكثر من اداة لقياس الموهوبين وتشخيصهم، ويعود السبب في ذلك الى تعدد مكونات الموهبة، والتي تتضمن: القدة العقلية ، ولاقدرة الابداعية ، ولاقدرة التحصيلة، والمواهب الخاصة، والسمات الشخصية والعقلية الميزة، وفي الاردن ثم تطوير/تقنين بعض مقايسس القدرة العقلية العامة ومقاييس الابداع، والتفكير الابتكاري والسمات الشخصية والعقلية للطلبة المبدعين.

قد تم في عام ١٩٧٧ تطوير وتقنين مقياس ستانفورد بينيه (The Stanford-Binet Intelligence Scal) للبيئة الاردنية . وظهر دليل الصورة الأردنية للمقياس ومعايير التصحيح وجداول الذكاء، كما تم تطوير مقياس وكسلر لذكاء اللاطفال للبيئة الأردنية من مقياس وكسلر لذكاء الاطفال(١١) والمسمى:Wechsler Intelligence Scal for Children أما بالنسبة لمقاييس التفكير الإبداعي، فقد طور الشنطي (١٩٨٣) مقياس تورانس للتفكير الإبداعي في الأردن (Torrance Tests of Creative Thinking) وقد هدفت دراسة الشنطي إلى التعرف إلى دلالات صدق وثبات اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي في صورتها المعدلة للبيئة الأردنيـة (للصورة اللفظية والشكلية) ومن أجل ذلك فقد اعد الباحث اختيارات تورانس في صورتها الأردنية المعربة ضمن عدد من الإجراءات ، ثم طبق تلك الصورة على عينة عشوائية مؤلف من ٢٨٢ طالبا وطالبة من طلبة الصفوف الاعدادية الثلاثة من مدارس محافظة عمان العاصمة للعام الدراسي ٨٢/١٩٨٣- ٨٣/١٩٨٢ ، وقسمت العينة الى مجموعتين:الاولى تمثل مجموعة الطلبة ذوي الابداع المرتفع وعددها ٧٤١ طالبة وطالبة حسب تقديرات المعلمين، في حين تمثل الثانية مجموعة الطلبة ذوي الابداع المنخفض وعددها ٥٣١ طالبا وطالبة حسب تقديرات المعلمين أيضا ، ثم طبقت الصورة الاردنية المعدلة من اختبار تورانس على المجموعتين السابقتين وعولجت البيانات الناتجة عن عملية التطبيق إحصائيا باستخدام اختبار (t-test) ، وأشارت النتائج الى قدرة المقياس في صورته المعربة على التمييز بين مجموعة الطلبة المبدعين وغير المبدعين(ر=٠,٠١)، وبين الدرجة الكلية

على المقياس ودرجات المقياس الفرعية وهي الطلاقة والمرونة والأصالة (ر= ٠,٠١) كما أظهرت الدراسة ان معاملات الثبات المستخرجة بطريقة الإعادة ذات دلالة إحصائية (ر = ٠,٠١) حيث بلغت معاملات الثبات للصورة اللفظية٠,٠٧ حيث بلغت معاملات الثبات للصورة اللفظية ٠,٠٧ وللصورة الشكلية ٦٦,٠

اما بالنسبة لمقايس السمات الشخصية والعقلية التي تميز الطلبة المبدعين عن غيرهم من العاديين: فقد اعد أبو عليا (١٩٨٣) مقياس للسمات الشخصية والعقلية للطلبة المبدعين الاردنيين، ويتألف هذا المقياس من ٧٥ فقرة موزعة على سبعة ابعاد رئيسة هي : القدرة على تحمل الغموض ، والاستقلال في التفكير والحكم والمرونة في التفكير، والأصالة في التفكير، والتفكير التأملي ، والقدرة على النقد والانفتاح على الخبرة، وقد تحقق الباحث من دلالات صدق وثبات ذلك الاختبار، وذلك من خلال صدق المحكمين والمحتوى، كما حسب ثبات المقياس بطريقة الاعادة وكان معامل ثبات المقياس الكلي (٠,٦٧) وقد استخدم هذا المقياس مع قياس آخر من مقياس آخر من مقياس التفكير الابداعي في صورته الاردنية ٠ وذلك من أجل التعرف الى السمات الشخصية والعقلية التي تميز الطلبة الاردنيين المبدعين والتي ترتبط بعوامل الجنس (ذكور ، إناث) والتخصص الاكاديمي (أدبي ، علمي) واشارت نتائج هذه الدراسة الى ان للتخصص الاكاديمي أثر ذا دلالة احصائية، على اختبار التفكير الابداعي لصالح التخصص العلمي، وأنه لم يكن للجنس أثر ذو دلالة احصائية على اختبار التفكير الابداعي، وأن لمستوى الابداع أثرا ذا دلالة احصائية (ر = ٠,٠٠١) على جميع المقاييس الفراعية لمقياس السمات الشخصية العقلية لصالح الطلبة ذوي الابداع المرتفع ٠

ومن المقاييس الاخرى التي طورت في الاردن أيضا ، مقياس التفكير الابداعي الذي طوره عقل (١٩٨٣)، اذ يتكون هذا المقياس من ثلاثة مقاييس فرعية هي اختبار الطلاقة والمرونة والأصالة في التفكير، اذ يتكون كل مقياس من ثماني فقرات، وقد توصل الباحث الى الصدق التجريبي للمقياس وذلك من خلال مقارنة أداء مجموعتين من الطلبة (ن =٢٠) صنفت بناء على تقديرات معلميهم، بحيث تتوافر في المجموعة الأولى سمات مثل تنويع الاجابات، وذكر عدد كبير من الكلمات والجمل

والافكار في مدة زمنية محددة، في حين لا تتصف المجموعة الثانية بمثل هذه السمات، وقد وجد الباحث نتيجة لتطيق الصور الاردنية من الاختبار فروقا ذات دلالة احصائية،÷ وبذا تحقق الباحث من لاصدق التجريبي للمقياس، أما دلالات ثبات المقياس في صورته الاردنية المعربة فقد حسبت بطريقة الاعادة على ٢٥ طالبا من طلبة الصف الاول الثانوي وكان معامل ثبات المقياس الكلي٠,٧٧تقريباً.

وقد اجرى أيوب (١٩٨٥) دراسة هدفت الى التعرف الى العلاقة بين بعض المتغيرات العقلية والشخصية وبين القدرة الابداعية عند الطلبة الصف الثالث الاعدادي في الأردن، وقد اعد الباحث مقياسا للسمات الشخصية للمبدعين تكون من ٦٩ فقرة غطت ٢١ بعدا هي : الثقة بالنفس والاستقلالية والقيادة، والمخاطرة، وحب الاستطلاع، وروح المرح والدعابة واتلحس الفني والجمالي، وقد تحققت للمقياس دلالات الصدق المنطقي والعاملي، وفاعلية الفقرات كما تحقق للمقياس دلالات ثبات بطريقة كرونباخ الفا (ر=٠,٩٦) .

يستنتج من استعراض الدراسات السابقة في الاردن في مجال قياس وتشخيص الاطفال الموهوبين أنه قد تم تطوير بعض المقاييس التي تصلح لمقياس وتشخيص جوانب الموهبة، مثل الصورة الاردنية المعربة من مقياس ستانفورد بينيه التي تصلح لقياس القدرة العقلية العامة للأطفال الموهوبين من سن الثانية حتى سن الثامنة عشرة، والصورة الاردنية من مقياس وكسلر التي تصلح أيضاً لقياس القدرة العقلية العامة للأطفال الموهوبين بين من سن الخامسة حتى سن الخامسة عشرة، والصورة الأردنية من مقياس تورانس للتفكير الابداعي التي تصلح لقياس التفكير الإبداعي في المرحلة الإعدادية، وكذلك مقياس التفكير ألابتكاري ثم مقياس السمات الشخصية والعقلية للطلبة المبدعين الذي يصلح للمرحلة الثانوية، ويعني ذلك انه وحتى الآن لم يطور مقياس يكشف عن الموهبة ومظاهرها في مرحلة ما مقبل المدرسة أي في سن الروضة، ومن هنا جاء مبرر هذه الدراسة والذي يبدو في نقص الأدوات الخاصة بقياس وتشخيص الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة في الأردن .

مشكلة الدراسة وأهدافها :

من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة صيغت مشكلة الدراسة بالطريقة التالية: ما دلالات صدق وثبات الصورة الأردنية المعربة عن مقياس برايد للكشف عن الموهوبين وفاعلية فقراتها، في مرحلة ما قبل المدرسة في الأردن؟

وعلى ذلك هدفت الدراسة إلى ما يلي :

١- التعرف إلى دلالات صدق الصورة الأردنية للكشف عن الموهوبين.

٢- التعرف إلى دلالات ثبات الصورة الأردنية عن مقياس برايد للكشف عن الموهوبين.

٣- التعرف إلى فاعلية فقرات الصورة الأردنية عن مقياس برايد للكشف عن الموهوبين.

أهمية الدراسة :

تبدو أهمية هذه الدراسة في استخدام الصورة الأردنية المعدلة عن مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة في المجالات التالية :

١- الكشف عن الطلبة الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة في الأردن.

٢- تقييم مدى فاعلية البرامج التربوية الخاصة بالموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة.

٣- توفير أداة بحث مناسبة تستخدم في البحوث ذات العلاقة ، في تصنيف وتوزيع الطلبة الموهوبين على البرامج التربوية الخاصة بالموهوبين في المراحل اللاحقة لمرحلة ما بعد المدرسة خاصة بعد توفر أول مركز ريادي للطلبة الموهوبين في الأردن إلا وهو البرنامج الريادي للمتفوقين والموهوبين في السلط (١٩٨٤) كما تتجه النية في الأردن إلى فتح مدرسة أخرى للموهوبين (مدرسة اليوبيل) وذلك انطلاقا من إيمان المسؤولين في وزارة التربية والتعليم ومؤسسة نور الحسين على اكتشاف الأطفال الموهوبين في المجتمع وتنمية قدراته إلى أقصى حد ممكن .

الطريقة والإجراءات :

اتبعت الخطوات التالية من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة وهي :

إعداد الصورة الأردنية من المقياس الأصلي :

اشتملت عملية إعداد الصورة الأردنية المعربة من المقياس والمسمى:

(Prechool and Kindergarten Insterest Descriptor, PRID) والذي أعدته الدكتورة سيلفيا ريم (Sylivia Rimm B, 1983) في عام ١٩٨٣ ، على عدد من الخطوات، وقبل ذكر تلك الخطوات فقد يكون من المناسب التعريف بالمقياس من حيث أهدافه ودلالات صدقه وثباته .

يعتبر مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة من المقاييس المعروفة في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث أعدته الدكتورة ريم في جامعة وسكوانس (The Univdersity of Wisconsin, Madison) هذا المقياس ، وقد سبق لمعدة هذا المقياس أن عملت على إعداد مقاييس أخرى خاصة بالكشف عن الموهوبين في مرحلة ما بعد المدرسة، ويهدف هذا المقياس إلى :

١- الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة من عمر ٦-٣ سنوات.

٢- توزيع الطلبة الموهوبين على البرامج التربوية للموهوبين في مرحلة ما بعد المدرسة.

ويتكون هذا المقياس من ٥٠ فقرة تمثل مظاهر الموهبة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة والتي تبدو في تعدد الاهتمامات وتنوعها ، وحب الاستطلاع، والاستقلالية، والمثابرة، والتخيل ، واللعب الهادف، والقبول الاجتماعي، والأصالة في التفكير.

يطبق هذا المقياس من قبل الآباء أو معلمات رياض الأطفال بوضع إشارة (✓) أمام الاختيار المناسب من بين خمسة اختبارات لكل فقرة من فقرات المقياس، ويطبق الاختبار بطريقة فردية ويستغرق تطبيقه من ٣٥-٢٠ دقيقة، كما تتطلب تعليمات تطبيق الاختيار من الفاحص أن يكون على دراية باهتمامات ونشاطات الطفل مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها ينتمي إليها المفحوص وأن يعمل على تقدير أداء المفحوص وأن يعمل على تقدير أداء المفحوص على كل فقرات الاختبار، حيث تمثل الدرجة (١) أدنى أداء في حين تمثل الدرجة (٥) أعلى أداء الطفل على المقايس، وعلى ذلك تمثل الدرجة العالية على المقياس أداء متميزاً يعبر عن مظاهر الموهبة لدى الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة حيث تحول هذه الدرجة إلى درجة مئينية تقارن بالدرجات

المكافئة لها على منحنى التوزيع الطبيعي متوسطها ٥٠ وانحرافها المعياري٢١,٦٠، أما دلالات صدق وثبات الصورة الأصلية من المقياس فقد حسبت دلالات صدق التكوين العاملي، اذ تمثل العوامل الأربعة التالية العوامل الأساسية في المقياس وهي : تعدد الاهتمامات، والاستقلالية ، والمثابرة ، والتخيل واللعب الهادف، والأصالة في التفكير، كما حسبت دلالات صدق المفهوم للمقياس بحيث تمثل العوامل السابقة، والتي يتضمنها المقياس، أساساً نظرياً يعبر عن الموهبة لدى الأطفال الموهوبين، وهذا ما أثبتته الدراسات السابقة التي أجريت حول تلك العوامل،مثل دراسة تورانس ، أما النوع الآخر من دلالات صدق المقياس، فهو الصدق التلازمي، حيث تراوحت معاملات الارتباط بن أداء الأطفال الموهوبين على المقياس وبين تقديرات المعلمين ما بين ٠,٣٢ – ٥,٥٠ أما دلالات ثبات المقياس الأصلي فقد حسبت بطريقة معامل الإتساق الداخلي وكان معالم الثبات٢٩,٠٠.

أما خطوات أعداد الصورة الأردنية عن المقياس الأصلي فقد تمثلت في الخطوات التالية:

١- ترجمة المقياس الأصلي وتعليمات تطبيقه وتصحيحه من اللغة فقد تمثلت اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية.

٢- عرض المقياس بصورته الأولية المعربة على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الأردنية ومعلمات الأطفال، وذلك من أجل مراجعته لغوياً والتحقق من مدى وضوح تعليمات تطبيقه وتصحيحه.

٣- أخرجت الصورة الأردنية المعدلة من المقياس بناء على ملاحظات المحكمين، حيث عدلت بعض الفقرات وصيغت لغوياً بحيث حافظت على الوظيفة المتوقعة من تلك الفقرة.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال الأردنيين في مدينة عمان الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسادسة .

عينة الدراسة :

تألفت عينة الدراسة من (١٩٤) طفلا وطفلة تم اختيارهم عشوائيا من بين أطفال مجتمع الدراسة بحيث تم مراعاة تمثيلهم لكلا الجنسين، والخلفيات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية لأولياء أمورهم ومنطقة إقامتهم وللمدى العمري من ٣-٦ سنوات، وقد تم اختيار هؤلاء الأطفال من خلال الرجوع وروضة الأرز وحضانة الحنان النموذجية وروضة الكفاح ، وروضة الأيمان، وروضة المحبة، وروضة العصافير، وروضة السنافر، وروضة جنة المحبة، ويبين الجدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والعمر.

الجدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والعمر

	الجنس		
العمر	**ذكور**	**اناث**	**المجموع**
٣ ـ ٤	٤٥	٣٥	٨٠
٥ ــ ٦	٦٠	٥٤	١١٤
المجموع	١٠٥	٨٩	١٩٤

أدوات الدراسة

استخدمت في هذه الدراسة أداتان رئيستان هما :

الصورة الأردنية المعدلة من مقياس برايد للموهوبين

٢- الصورة الأردنية المعدلة عن مقياس مكارثي لقدرات الأطفال: والمسمى

(McCarthy Scales of Children's Abilities)

ويهدف هذا المقياس إلى التعرف إلى قدرات الأطفال المعرفية للفئة العمرية من٢,٥ ــ ٨,٥ سنوات ، يتكون هذا المقياس من ستة مقاييس أساسية ، وتتضمن ١٨ اختباراً فرعياً، أما المقاييس الستة

الأساسية فهي : اللفظي ، والكمي، والذاكرة ،والحركي، والمعرفي، وقد تم التوصل إلى دلالات صدق وثبات الصور الأردنية عن مقياس مكارثي وذلك من خلال الدراسة التي أجراها البطش (١٨) فقد تم التوصل إلى دلالات صدق المقياس في صورته الأردنية المعربة بإتباع طريقة صدق المفهوم وذلك بتغير الأداء مع تغير العمر كمحك خارجي (ر= ٠,٠٥) ، كما استخدمت طريقة الصدق التلازمي ، وذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين أداء الطلبة على مقياس مكارثي ، وتقديرات المعلمين للطلبة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين 0.018-083 كما استخرجت فعالية فقرات الصورة الأردنية لمقياس مكارثي بإتباع طريقتين الأولى هي طريقة صعوبة الفقرة ، والثانية طريقة الدلالة التمييزية للفقرة، حيث أشارت النتائج إلى ملائمة صعوبات فقرات المقياس، وقدرتها التمييزية العالمية.

الإجراءات:

اشتملت إجراءات جمع المعلومات عن عينة الدراسة على الخطوات التالية:

١- طبقت الصورة الأردنية المعدلة من مقياس برايد للكشف عن الموهوبين من قبل الباحثين وعدد من طلبة الدبلوم والماجستير في التربية الخاصة بعد أن تم تدريبهم على كيفية تطبيق المقياس، وقد تم التطبيق في جلسات فردية ، شملت جمع المعلومات عن الطفل وأدائه على فقرات المقياس ، من معلمه أو ولي أمره/أمرها، حيث اشترط في المعلمة التي تقييم الطفل أن تكون على دراية كاملة بالطفل لمدة لا تقل عن ستة أشهر على الأقل، وذلك بعد أن شرحت وقدمت لأولياء الأمور ومعلمات رياض الأطفال التعليمات اللازمة لتطبيق الاختبار والتي هدفها جمع معلومات عن أداء الطفل على فقرات المقياس، فقد طلب إليهم أن يراعوا الدقة والصدق في المعلومات المقدمة عن أداء الأطفال .

٢- صممت استمارات الإجابة لكل مفحوص من قبل الباحثين ، ووفقا للإجراءات الواردة في تعليمات تصحيح المقياس حيث أعطى المفحوص درجة واحدة من على الإجابات التي تمثل خانة (لا) ، ودرجتين على الإجابات التي تمثل خانة (إلى درجة قليلة) وثلاث درجات على الإجابات التي تمثل خانة (إلى درجة متوسطة) ، وأربع درجات على الإجابات التي تمثل خانة (إلى درجة غالية جداً) .

٣- طبق أحد الباحثين الصورة الأردنية من مقياس مكارثي ، على جزء من عينة الدراسة (٣٠ طفلاً) ، وذلك وحسب تعليمات تطبيق المقياس التي تتضمن شروط التطبيق المتمثلة في التطبيق الفردي، وفي غرفة خاصة، وألفه الفاحص مع المفحوص وبخاصة من حيث معرفته بالنشاطات المنهجية واللامنهجية للمفحوص .

٤- صححت استمارات الإجابة لكل مفحوص من العينة التي طبقت عليها الصورة الأردنية عن مقياس مكارثي، وفقاً لتعليمات تصحيح المقياس.

تحليل البيانات :

من أجل تحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في التوصل إلى دلالات عن صدق وثبات الصورة الأردنية المعدلة عن مقاييس برايد للكشف عن الموهوبين وفاعلية فقراته، فقد عولجت البيانات الناتج عن التطبيق الإحصائي كما يلي :

دلالات الصدق:

١- حسبت المتوسطات والانحرافات المعياري والخطأ المعياري لأفراد عينة الدراسة على الصورة الأردنية لمقياس برايد للكشف عن الموهوبين (ن=١٩٤) وعلى الصورة الأردنية المقياس مكارثي للقدرات المعرفية (ن=٣٠) .

٢- حسبت معاملات الارتباط بين أداء عينة الدراسة على الصورة الأردنية عن مقياس برايد للكشف عن الموهوبين، وأدائها على الصورة الأردنية من مقياس مكارثي لقدرات الأطفال، وذلك من أجل التوصل إلى دلالات عن الصدق التلازمي للصورة الأردنية من مقياس برايد للكشف عن الموهوبين .

٣- حسبت معاملات الارتباط بين أداء عينة الدراسة على الصورة الأردنية من مقياس برايد للكشف عن الموهوبين، وتقديرات المعلمين لأداء الطلبة (ن=٣٠) وذلك من أجل التوصل إلى دلالات عن الصدق التلازمي للصورة الأردنية عن مقياس برايد للكشف عن الموهوبين .

دلالات ثبات المقياس :

استخرجت معاملات ثبات الصورة الأردنية عن مقياس برادي للكشف عن الموهوبين وفق ثلاث طرق هي :

الطريقة النصفية لكل عينة الدراسة الكلية (ن=١٩٤)

طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ (Cronbach Alpha) على عينة الدراسية الكلية (ن= ١٩٤)

طريقة الإعادة على جزء من عينة الدراسة (ن=٣٠) (بفاصل زمني مدته أسبوعان).

فاعلية فقرات المقياس:

تم تحليل فقرات المقياس وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط (معامل الارتباط (بيرسون) بين أداء العينة لكل فقرة من فقرات المقياس وادائها على المقياس الكلي، وذلك لمعرفة مدى مساهمة كل فقرة من فقرات المقياس بما يقيسه الاختبار ككل .

النتائج * :

١- تم التوصل الى دلالات عن صدق الصورة الأردنية المعدلة من مقياس برايد للكشف عن الموهوبين ، وذلك من خلال ايجاد معاملات الارتباط بين اداء عينة مكونة من ٣٠ مفحوصاً على الصورة الأردنية من مقاييس مكارثي لقدرات الاطفال في الفئة العمرية 6,5,4,3 (ن=١٥) لكل فئة عمرية ، ويبين الجدول رقم (٢) معاملات الارتباط تلك، والتي تعكس الصدق التلازمي للصورة الأردنية عن مقياس برايد للكشف عن الموهوبين.

* تم حساب نتائج هذه الدراسة بواسطة الحاسوب في الجامعة الاردنية.

الجدول رقم (٢)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على الصورة الأردنية لمقياس برايد للكشف عن الموهوبين، والدرجات الفراعية، والكلية للصورة الأردنية لمقياس مكثارثي للقدرات المعرفية

مقياس مكارثي	**معامل الارتباط مع مقياس برايد للموهبة**
المقياس اللفظي	٠,٧٢ *
المقياس الادراكي	٠,٧١ *
المقياس الكمي	٠,٦٨ *
مقياس الذاكرة	٠,٦٧ *
المقياس الحركي	٠,٧٣ *
المقياس المعرفي العام	٠,٧٩ *

(* = ٠,٠٠١)

٢- تم التوصل إلى دلالات عن صدق الأردنية المعدلة عن مقياس برايد للكشف عن الموهوبين، وذلك من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين أداء عينة مكونة من (٣٠) مفحوصاً على الصورة الأردنية عن مقاييس برايد للكشف عن الموهوبين، وتقديرات المعلمين للطلبة في مواد اللغة العربية والحساب والفن ومشاركتهم في النشاطات المنهجة واللامنهجية ، وفق سلم تقديري مكون من خمس درجات، والأداء المتوسط بثلاث درجات والأداء دون المتوسط بدرجتين والأداء الضعيف بدرجة واحدة.

وقد اشارت نتائج معامل الارتباط بين أداء عينة الدراسة الأردنية عن مقياس برايد للكشف عن الموهوبينوتقديرات المعلمين ب ٠,٧٦ وتعكس هذه النتيجة دلالة من دلالات الصدق التلازمي (Concurrent Validity) للصورة الأردنية عن مقياس برايد للكشف عن الموهوبين .

دلالات الثبات :

تم التوصل الى دلالات عن ثبات الصورة الأردنية عن مقياس برايد للكشف عن الموهوبين، في مرحلة ما قبل المدرسة وفق ثلاث طرق هي :

١- الطريقة النصفية : (Split-half-Procedure) وقد حسب معامل الارتباط ، وفق هذه الطريقة، بين درجات أفراد عينة الدراسة، على الفقرات الفردية، والزوجية، (ن=١٩٤) وأشارت النتائج إلى أن معامل ارتباط بيرسون للدرجات الفردية والزوجية هو 0.797 وقد صحح هذا المعامل بواسطة معادلة سبيرمان براون وأصبح ٠,٨٨٧ .

٢- طريقة الاتساق الداخلي: وقد حسب معامل الإرتباط وفي هذه الطريقة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Internal Consistency – Cronbach-Alpha) حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي للصورة الأردنية عن مقايس برايد للكشف عن الموهوبين، ذلك باستخدام البيانات المتحققة في عينة الدراسة (ن=١٩٤)، وبلغت قيمة معامل الثبات ٠,٨٣٩ .

٣- طريقة إعادة الاختبار : (Test- Re-test Procedure) وقد حسب معامل الارتباط وفق هذه الطريقة ، نتيجة تطبيق الصورة الأردنية عن مقياس برايد للكشف عن الموهوبين على عينة مؤلفة من ٣٠ مفحصوا، ثم إعادة تطبيق المقياس بيرسون للدرجات الحصول عليها في التطبيق، واشارت النتائج إلى معامل ثبات قيمته ٠,٨٢٧ .

دلالات فاعلية فقرات المقياس:

تم التوصل إلى دلالات عن فاعلية فقرات الصورة الأردنية المعدلة من مقياس برايد للكشف عن الموهوبين، وذلك من خلال تحليل فقرات المقياس ومدى ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية على المقياس لأداء عينة الدراسة (ن=١٩٤) ، وذلك من أجل معرفة مدى مساهمة كل فقرة من فقرات المقياس بما يقيسه الاختبار ككل .

ويوضح الجدول رقم (٣) معاملات الارتباط بي الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية العامة للصورة الأردنية من مقياس برايد للكشف عن الموهوبين ٠

الجدول رقم (٣)

معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية العامة، للصورة الأردنية من مقياس برايد للكشف عن الموهوبين (ن=١٩٤)

رقم الفقرة	معامل الترابط مع الدرجة الكلية على المقياس
١	١١ر٠*
٢	٣٩ر٠*
٣	٢٨ر٠*
٤	٥٦ر٠*
٥	٣٣ر٠*
٦	٥٧ر٠*
٧	٥٠ر٠*
٨	٣٥ر٠*
٩	٤٦ر٠*
١٠	٤٥ر٠*
١١	٦٤ر٠*
١٢	٤٦ر٠*
١٣	٤٧ر٠*
١٤	٠٩ر٠*
١٥	٤٨ر٠*
١٦	٥٣ر٠*
١٧	٤٥ر٠*
١٨	٢٨ر٠*
١٩	٤٠ر٠*
٢٠	٤٢ر٠*
٢١	٦٠ر٠*
٢٢	٣٤ر٠*

٢٣	٣٠ر٠*
٢٤	٤٥ر٠*
٢٥	٥٤ر٠*
٢٦	٥٨ر٠*
٢٧	٣٣ر٠*
٢٨	٣٧ر٠*

رقم الفقرة	معامل الترابط مع الدرجة الكلية على المقياس
٢٩	٤٥ر٠*
٣٠	٥٥ر٠*
٣١	٤٨ر٠*
٣٢	٢٥ر٠*
٣٣	٤٧ر٠*
٣٤	٤٦ر٠*
٣٥	٣٤ر٠*
٣٦	٤٣ر٠*
٣٧	٠٦ر٠*
٣٨	١١ر٠*
٣٩	٢٣ر٠*
٤٠	٣٥ر٠*
٤١	٤٠ر٠*
٤٢	٥٠ر٠*
٤٣	٤٥ر٠*
٤٤	٥٤ر٠*
٤٥	٥٥ر٠*
٤٦	٤٧ر٠*
٤٧	٤٧ر٠*

٤٨	٤٧ر٠*
٤٩	٥٤ر٠*
٥٠	٤٤ر٠*

(* = ٠,٠١)

وتعكس نتائج معاملات الارتباط السابقة أن جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية فما عدا أربع قيم لمعاملات الارتباط والتي تمثل الفقرات ذوات الارقام 38,37,14,1 وفي ضوء ذلك تظهر نتائج تحليل فاعلية فقرات الصورة الأردنية عن مقياس برايد للكشف عن الموهوبين مدى فاعلية فقرات المقياس وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس وبالتالي مدى مساهمتها الفاعلة في التباين الكلي للمقياس حيث تقيس الفقرة الواحدة ما يقيسه الاختبار ككل .

نتائج التحليل العاملي :

المعالجة الاحصائية

عولجت البيانات النتاتجة عن عملية تطبيق المقياس على عينة الدراسة إحصائياً، باستخدام اسلوب التحليل العاملي وذلك بهدف تلخيص العوامل التي تفسر الأداء على الصورة الأردنية من مقياس برايد للكشف عن الموهوبين، في مرحلة ما قبل المدرسة ، ويسحب أسلوب التحليل العاملي بعدد من الطرق، وقد استخدمت في هذه الدراسة طريقة العوامل الرئيسة (Principle Fractors) متبوعة بطريقة تدوير المحاور المتعامدة (Varimax).

النتائــج :

أظهرت نتائج التحليل المبدئي، باستخدام طريقة العوامل الرئيسة متبوعة بطريقة تدوير المحاور المتعامدة، خمسة عوامل رئيسة تجاوزت القيمة النسبة (Eigen Value) لها الواحد الصحيح وقد أجيزت العوامل نسبة كبيرة من التباين من فقرات المقياس.

ويبين الجدول رقم (٣)

القيم النسبية التباين للعوامل الخمسة لفقرات المقياس*

	العامل ١	**العامل ٢**	**العامل ٣**	**العامل ٤**	**العامل ٥**
القيمة النبية	٣٦,٦	٥٤,٦	١٩,٥	٧٠,٤	٧٢,٢
نسبة التباين	٣٦,٦	٦٢,٢٢	٠٤,٢٠	٥٠,١٨	٦٦,١٠
نسبة التباين التراكمية	٤٦,٢٤	١١,٥٠	٤٥,٧٠	٩٥,٨٨	٦١,٩٩

ويبدو من استعراض النتائج في جدول رقم (٣) أن العامل الأول قد اجتزأ نسبة كبيرة من التباين (٢٤,٤٩%) وكذلك العامل الثاني (٢٥,٦٢%) في حين أن مساهمة العوامل الثلاثة الباقية كانت متدرجة في نسبة التباين وهي على الترتيب (٢٠,٣٤%) .

للعامل الثالث، و (١٨,٥٠%) للعامل الرابع، و(١٠,٦٦%) للعامل الخامس، ويعكس كل عامل من العوامل مجتمعة ما نسبة٥٠% من الأداء على المقياس الذي يعادل ٢٥ قيمة نسبية (Eigen Value). ومن أجل التوصل إلى تمسية العوامل الخمسة استخدمت طريقة المحاور المتعامدة (Varimax) فقرات المقياس، وقد اكتفى بذكر معاملات الارتباط التي تزيد على ٠,٢٩ كحد أدنى للتعبير عن مدى تشبع الفقرة بذلك العامل، كما أشير لمعاملات الارتباط التي تزيد عن ٠,٤٠(*) ويبين الجدول رقم (٤) معاملات الارتباط تلك .

* حسب النتائج بواسطة حاسوب الجامعة الأردنية

أما العامل الثاني الذي فسر ما قيمته ٦٢٠٢٥% من نسبة التباين الكلي، فقد ارتبطت بـه ثمـاني عشـرة فقرة هي :

الرقم	الفقـــرة
٢	يحب طفلي أن أروي القصص له
٦	يميل طفل الى استطلاع الاشياء من حوله
٧	يقضي طفلي وقتاً طويلاً في الالعاب الايهامية
١٥	يؤلف طفلي اغاني جديدة
١٦	يهتم طفلي بالكتب وخاصة كتب من هم اكبر منه
١٧	يبدي طفلي مللاً من الاشياء المعروضة عليه
١٩	يستمتع طفلي باللعب الايهامي التخيلي
٢١	يستمع طفلي بعملية دهن الاشياء (الرسم على الجدران)
٢٣	يبادلني طفلي الضحك كثيراً
٢٥	يبدي طفلي افكاراً غير عادية
٢٦	يقوم طفلي بعمل اشياء لا يقوم بها الاخرون
٣٠	يهتم طفلي بتعلم الاشياء الجديدة
٣١	يعزف طفلي على آلة موسيقية بطريقة جديدة
٣٣	يعتمد طفلي على نفسه تماماً
٣٦	لا يميل طفلي للذهاب الى مكان جديد الا إذا كان مفروضاً عليه ذلك
٤٠	يحب طفلي ان يلعب في الخارج تحت المطر
٤٤	يصف طفلي الاشياء التي يراها بطريقة غير عادية
٥٠	يبدو أن طفلي قادر على فهم الأشياء من وجهة نظر الآخرين

* حسب النتائج بواسطة الحاسوب في الجامعة الاردنية

أما العامل الثالث الذي فسر ما قيمته ٢٠,٣٤% من التباين الكلي، فقد ارتبطت به عشر فقرات هي :

الرقم	الفقـــرة
٨	نتبادل وطفلي النكات والمداعبات اللفظية
٩	لدى طفلي اصدقاء وهميون
١٠	يسأل طفلي اسئلة غير عادية (تفوق عمره الزمني)
١٣	يحب طفلي اختراع النكات
٢٠	يبدي طفلي كثيراً من الميول والاهتمامات
٢٣	يبادلني طفلي الضحك كثيرا
٢٤	لدى طفلي ميول كثيرة ومتعددة
٢٦	يقوم طفلي بعمل اشياء لا يقوم بها الآخرون
٤٤	يصف طفلي الاشياء التي يراها بطريقة غير عادية
٤٨	يشير طفلي الى الاشياء غير العادية من حوله غالبا (مثلاً سلوك الكبار ، احداث ، برامج ٠٠٠ الخ)

أما العامل الرابع الذي فسر ما قيمته١٨,٥% من نسبة التباين الكلي، فقد ارتبطت به احدى عشرة فقرة هي :-

الرقم	الفقـــرة
٤	يندفع طفلي بسرعة نحو الاشياء (كالالعاب مثلا)
٥	يميل طفلي الى التفكير في الاشياء المعروضة عليه
٧	يقضي طفلي وقتا طويلا في الالعاب الايهامية
١١	يرغب طفلي في اللعب معي ولكنني لا اجد الوقت الكافي لذلك
١٢	يحب طفلي اللعب منفرداً
٣٠	يهتم طفلي بتعلم الاشياء الجديدة
٣٣	يعتمد طفلي على نفسه تماماً
٤١	يحب طفلي ان يجرب الاشياء الجديدة
٤٢	يفضل طفلي ان يلون في كتب التلوين ليكون الصور الخاصة به
٤٩	يحب طفلي ان يبني اشياء صعبة (بيت، لعبة ، باستخدام، ادوات اللعب- ليجو مثلاً)
	يحب طفلي قصص الحيوانات

أما العامل الخامس والذي فسر ما قيمته ١٠,٦٦% من نسبة التباين الكلي، فقد يرتبط به اربع فقرات هي :-

الرقم	الفقـــرة
١٤	يبدو أن طفلي مبدع الى درجة كبيرة
٣٢	يقوم طفلي بعمل الاشياء الصعبة (حل وتركيب الالعاب)
٣٧	يستسلم طفلي امام الاشياء الصعبة ويميل الى ما هو اقل صعوبة
٣٩	يجمع طفلي اشياء (طوابع ؛ صور ؛ الخ)٠

وقد تم ايجاد معاملات الارتباط بين العوامل الخمسة بعد تدويرها على محاور متعامدة (Varima) ويظهرها الجدول رقم (٥) .

الجدول رقم (٥)

مصفوفة معاملات الارتباط بين العوامل الخمسة للمقياس بطريقة المحاور المتعامدة

القيم النسبية التباين للعوامل الخمسة لفقرات المقياس*

	1	2	3	4	5
1	-	0.36	0.26	0.15	0.25-
2		-	0.26	0.29	0.06-
3			-	0.17	0.01
4				-	0.0
5					-

وتعكس النتائج الواردة في الجدول رقم (٥) معاملات الارتباط المنخفضة بين كل عامل والعوامل الأخرى، ذلك بسبب الطريقة (طريقة المحاور المتعامدة) التي استخدمت في هذه الدراسة.

العوامل الرئيسية

العوامل	١	٢	٣	٤	٥
المحتوى العام	تعدد الاهتمامات - طرح الاسئلة - رواية القصص - التلوين - حل الالغاز العزف - المرح والدعابة -استعطلاع الاشياء - الرسم -الرياضة -الاعتماد على الذات -نقد سلوك الآخرين والاحداث بطريقة غير عادية	اللعب الهادف والقبول الاجتماعي - اللعب والاستمتاع به -اللعب الايهامي -استعلاع الاشياء -تأليف الاغاني والنكات - تعلم الاشياء الجديدة بطريقة عادية - فهم الاشياء من وجهة نظر	التفكير التخيلي والتفاعل الاجتماعي -تكوين الصداقات الوهمية -طرح الاسئلة غير العادية - اختراع وتأليف النكات - تحليل الاشياء ووضعها بطريقة غير عادية - تبادل الدعابات	الاستقلالية في التفكير التخيلي - التفكير باستقلالية - بناء الاشياء -الاعتماد على الذات -تعلم الاشياء الجديدة	الاصالة في التفكير - التفكير الابداعي - القيام الابداعي -القيام بالاعمال الصعبة -حل الشياء وتركيبها -جمع الاشياء -تصنيف الاشياء

الشكل رقم (١)

المحتوى العام لفقرات المقياس المتضمنة في العوامل الخمسة التي ىشارت اليها نتائج التحليل العاملي

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة الى تطوير صورة أردنية من مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة من ما قبل المدرسة، بحيث تتوافر في الصورة الأردنية من المقياس دلالات صدق وثبات مقبولة وفاعلية فقرات مناسبة والكشف عن التحليل العاملي لفقرات المقياس.

وقد توصلت هذه الدراسة الى نتائج ذات دلالة احصائية على الصدق التلازمي

(Concurre Validity) للصورة الأردنية عن المقياس، بدلالة محكين خارجيين هما، الصورة الأردنية عن مقاييس مكارثي لقدرات الأطفال (ن=٦٧٠) ، (0.001=) ، وتقديرات المعلمين لأداء الطلبة التحصيلي (ر=67.0) وتتفق الطرق التي استخدمت في هذه الدراسة مع الطرق التي استخدمتها ريم مؤلفة المقياس حيث توصلت إلى دلالات عن صدق الصورة الأصلية للمقياس بدلالة محكات خارجية، مثل المقياس الجمعـــي للكشـــف عن الموهبـــة والابـــداع (Group Inventory for Finding Creative Talent) للمؤلفة نفســـها.

وتشبه الإجراءات التي اتبعتها مؤلفة المقياس (Rimm,1983) في التوصل الى دلالات عن صدق المقياس والاجراءات التي اتبعها مطورو الصورة الأردنية عن مقياس برايد للكشف عن الموهوبين، حيث استخدمت مقاييس مكارثي لقدرات الأطفال كمحك خارجي للكشف عن الموهوبين، إذ يعود السبب في استخدم مقياس مكارثي للقدرة العقلية، في الكشف عن الموهوبين الى قدرة المقياس على ذلك، بسبب الأبعاد التي يتضمنها المقياس، والمتمثلة في القدرات اللفظية والادراكية والكمية، والتذكر، والتي تعتبر خصائص مميزة للموهوبين ، وذلك من خلال الأداء العالي على هذه المقاييس الفرعية للموهوبين .

كما تتفق الاجراءات التي اتبعها مطورو الصورة الأردنية من مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في حساب الثبات مع بعض الاجراءات التي اتبعتها مؤلفة المقياس الأصلي ، إذ اتبعت مؤلفة المقياس الأصلي الطريقة النصفية فقط لحساب معامل ثبات المقياس وكانت 0.092 في حين اتبع مطورو الصورة الأردنية ثلاث طرق هي الطريقة النصفية (ر=0.89) وطريقة الاتساق الداخلي (ر=0.84) وطريقة الاعادة (ر=0.83) ، وتتفق معاملات الترابط التي وصل إليها مطوره المقياس مع معاملات الترابط الذي توصلت اليه مؤلفة المقياس، وذلك لمعرفة مدى الترابط بين ما تقيسه الفقرة والاختيار ككل، وأشارت معاملات الترابط الى أنها دلالة إحصائية (=0.01) وتعكس مدى الاتساق الداخلي لفقرات المقياس.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج الأولية التي وصلت اليها مؤلفة المقياس (Rimm) حول موضوع التحليل العاملي للمقياس ، فقد ذكرت مؤلفة المقياس اربعة عوامل رئيسية يتكون منها المقياس في

بنائه وهي تعدد الاهتمامات، والاستقلالية والمثابرة، والتفكير التخيلي واللعب الهادف، والأصالة في التفكير ، ولم تذكر مؤلفة المقياس أية نتائج احصائية لمعاملات ترابط فقرات المقياس مع تلك العوامل، وأشارت إلى أن الدرجات العالية على الفقرات المرتبطة بكل عامل تعني وجود ذلك العامل. وبالرغم من الاتفاق بين نتائج الدراسة الحالية، ودراسة مؤلفة المقياس في تسمية العوامل تقريباً، إلا أن الدراسة الحالية قد اثبتت وبالمعالجة الاحصائية للبيانات الناتجة عن عملية تطبيق المقياس وجود خمسة عوامل رئيسة في الصورة الأردنية للمقياس واستقلالية تلك العوامل بالرغم من تشبع بعض الفقرات باكثر من عامل ؛ فعلي سبيل تشبع المثال تظهر الفقرة رقم (٦) تشبعاً واضحاً في العامل الأول (0.54) وبالعامل الثاني (0.58) ، وكذلك الحال الفقرة رقم (١١) حيث ترتبط بالعامل الاول (0.42) والعامل الرابع (0.57) وكذلك ارتباط الفقرة رقم (٣١) بالعامل الأول (0.51) والعامل الثاني (0.45)، ثم الفقرة رقم (٣٣) حيث ترتبط بالعامل الثاني (0.66) والعامل الرابع (0.43) وهكذا بالنسبة للفقرة رقم (٤٤) حيث ترتبط بالعامل الأول (0.54) ، والعامل الثاني (0.45) ، والعامل الثالث (0.44) .

التوصيات التربوية والبحثية

ويوصي مطورو المقياس ، بأن تجري دراسات لاحقة على الصورة الأردنية عن المقياس وعلى عينات أردنية اكبر لتشمل محافظات المملكة الأخرى وذلك من أجل التوصل إلى المزيد ممن دلالات صدق وثبات المقياس، وفاعلية فقراته ومن ثم التحليل العاملي فقرات المقياس، وكذلك الى معايير اردنية للمقياس، وتمكن من استخدامه بطريقة أكثر فاعلية في المستقبل.

المراجع العربية

١- الروسان، فاروق ، سيكولوجية الاطفال العاديين، (مقدمة في التربية الخاصة)، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان ، ٢٠٠٦ .

٢- حداد، ياسمين، "تحديد المواقع العمرية لفقرات مقياس• ستانفورد بينيه في صورة معدلة للبيئة الاردنية" ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، الجامعة الأردنية،عمان،١٩٧٧ .

٣- الزعبي، رفعة، " تطوير قائمة مفردات مقياس ستانفورد بينيه في صورة معدلة للبيئة الاردنية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، الجامعة الأردنية، عمان،١٩٧٧ .

٤- العلي، نصر، " دلالات صدق وثبات الصورة الأردنية، مقياس ستانفورد بينيه الذكاء، مراجعة، ١٩٦٠ الصورة LM في المرحلة التجريبية" ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، الجامعة الاردنية، عمان، ١٩٨١ .

٥- الكيلاني، عبدالله زيد، دليل الصورة الأردنية ، مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، شركة الاصدقاء للطباعة والتجارة، عمان ، ١٩٨١ .

٦- القريوتي، يوسف " تطوير صورة معربة للبيئة الاردنية من مقياس وكسلر لذكاء الاطفال" رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الاردنية، عمان، ١٩٨١ .

٧- عليان، خليل الكيلاني، عبدالله زيد " الخصائص السيكومترية لصورة معربة ومعدلة للبيئة من مقياس وكسلر لذكاء الاطفال، مجلة دراسات" ، الجامعة الاردنية ، العدد الأول، المجلد الخامس عشر، كانون الثاني، ١٩٨٨ .

المراجع الاجنبية

1- Burt, Cyril, The Gifted, New Yourk: Johan Wiley & Sons.1975.

2- Krik, Samuel & Galaher, James; Education Exceptional Children, Boston Houghton Mifflin Company, 2000.

3- Hallahan, Daneil & Kuaffman James; Exceptional, Children: Introduction to Special Education, Englewood Cliffs, New Jersy: Prentice, Hall, Inc,2004.

4- Hawared, Wiliam & Orlansky Michal: Exceptional Children, Ohio: Charles E.Merrill Publishing Compay,2000.

الكشف عن الموهوبين متدني التحصيل الدراسي

اعداد

أ. د. عمر هارون الخليفة،

وزارة العلوم والتقانة، السودان

د. صلاح الدين فرح عطا الله

جامعة النيلين، السودان

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن الموهوبين متدني التحصيل الدراسي من بين تلاميذ الحلقة الثانية في مدارس القبس بولاية الخرطوم، تم تطبيق أدوات الدراسة وهي: اختبار الرياضيات، واختبارات التحصيل الدراسي، واختبار المصفوفات المتتابعة المعياري، واختبار الدوائر للتفكير الإبداعي، وقائمة تقديرات المعلم لسمات الموهوبين، على ٩٥٥ طفلا منهم(٥٢,٩%) ذكور، و(٤٧,١%) إناث، وتراوحت أعمارهم بين (٨ - ١٢) سنة.

كشفت الدراسة عن نسبة (١٥%) من الموهوبين متدني التحصيل الدراسي، وذلك في عينة الموهوبين بحدود ثقة قدرها (٨% - ٢٢%)، وقد كانت نسبتهم في العينة الكلية (٢%) بحدود ثقة في المجتمع قدرها (١% - ٣%)، بينما كان متوسط درجاتهم في الإبداع (٥٤,٠٤) بانحراف معياري قدره(٨,٣٧).

المقدمة

ظهرت قضية الموهوبين متدني التحصيل لأول مرة بجامعة جونز هوبكنز بالولايات المتحدة الأمريكية عام (١٩٨١) علي يد نخبة من علماء التربية الخاصة (الزيات ، ٢٠٠٢) . ويعتبر التحصيل المتدني من المشكلات الشائعة لدى الموهوبين فقد أشارت الدراسات إلى أن من (١٥ – ٥٠%) من الموهوبين متدني التحصيل ، ومن (١٠%- ٢٠%) من الذين يتسربون من المدرسة العليا أو يتركون الدراسة بها يقعون في عداد مرتفعي الذكاء (Rimm, 1987) .

وقد عرف جروان (١٩٩٩أ) و سليمان (٢٠٠٤) الموهوب متدني التحصيل بأنه هو الطالب الذي يمتلك استعداداً أو قدرة عقلية عالية (ذكاءاً مرتفعاً) ولكن تحصيله الدراسي أقل من المستوى المتوقع لمن هم في مستوى قدرته العقلية، بينما ترى سلفرمان (٢٠٠٤) أنهم ينحرفون درجة واحدة تحت الوسط في اختبارات التحصيل او الاداء ؛ وقد يكون تدنى التحصيل عارضاً لظرف شخصي أو أسرى وقد يكون متأصلاً مضى عليه سنوات (الحروب، ٢٠٠٣) ، كما قد يكون مقصوراً على مادة دراسية بعينها أو شاملاً لجميع المواد الدراسية . ويعرف بعض الباحثين تدني التحصيل بأنه شرخ وفجوة وتناقض بين أداء الطفل الدراسي المدرسي والطاقة المختزنة لقدراته الفعلية مثل : الذكاء ، الإنجاز، نتائج الإبداع، أو بيانات الملاحظة (غنيم ، ١٩٨٨؛ عبد المعطي وعبد الرحمن، ١٩٨٩ ؛ كفافي ، ١٩٩٧؛ جروان ، ١٩٩٩ب؛ جلجل ، ٢٠٠٠ ؛ ديفز و ريم ، ٢٠٠١؛ العزة ، ٢٠٠٠ ، ٢٠٠٢؛ سيسالم، ٢٠٠٢ ؛ عبد الله، ٢٠٠٤؛ بهجات ، ٢٠٠٤).

وقد نقل الزيات (١٩٩٨) التعريف المهم لكل من (Challagher, 1991; Whitmore, 1985) لتدني التحصيل بأنه الفشل في استخدام أو توظيف الطاقات أو الإمكانات أو القدرات العقلية للفرد في الوصول إلى المستوى التحصيلي أو الأكاديمي الملائم لمستوى ذكائه أو قدراته، أو الانخفاض الدال في الأداء الأكاديمي أو ألتحصيلي الفعلي عن الأداء الأكاديمي أو ألتحصيلي المتوقع، وفي ضوء ذلك يمكن افتراض أن تدني التحصيل يتمايز في مستواه ما بين التدني ألتحصيلي الخفيف ، والتدني ألتحصيلي الشديد ، اعتمادا على درجة أو مدى الانحراف بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع.

وقد أطلق الزيات (٢٠٠٢) على ظاهرة تدنى التحصيل مصطلح الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى ، بينما يطلق عليها الخليفة (١٩٩٩) و العطاس (٢٠٠٣) قلة الإنجاز الدراسي ، أما

غنيم (١٩٨٨) ففضلت أن تطلق عليها ظاهرة التحصيل الدراسي المنخفض ، وأشارت ديكسون وآخرون (٢٠٠٠) إلى ستة أنماط من الموهوبين المعرضين للخطر من بينهم الطلاب الموهوبون المخفقون دراسياً . وقد عرف الباحثان الموهوب متدني التحصيل في إطار البحث الحالي بأنه هو ذلك التلميذ أو التلميذة الذي يحصل على نسبة ذكاء انحرافية قدرها (١٣٠) درجة أو أكثر بمعادلة تيرمان وميريل ، وتقل درجته في الرياضيات ، أو في التحصيل الدراسي الكلي عدا الرياضيات، أو في كليهما عن الدرجة التائية (٥٠) ، معتمدين في ذلك إلى حد كبير على التعريف الذي قدمه بينيتو ومورو (Benito and Moro, 1999) نقلا عن جانييه (Gagne, 1995) . وتحاول الدراسة الحالية دراسة ومعرفة حجم ظاهرة تدني التحصيل الدراسي لدى الأطفال الموهوبين، فضلاً عن نسبتها في مجتمع الدراسة.

الخلفية النظرية للدراسة

يتسم الأطفال الموهوبون بأنهم يتعلمون بشكل أسرع من الآخرين وبشكل مختلف وكثيراً ما يوجد هؤلاء الأطفال الموهوبون في فصول دراسية للعاديين لا يتوافق أسلوب التدريس فيها مع أسلوبهم السريع في التعلم ، ومن هنا قد تنبع مشكلة تدني التحصيل لأنهم يشعرون بالملل من بطء عملية التدريس . ويضيف كلّ من مرسي (١٩٨١) والطحان (١٩٨٢) سبباً آخر وهو أن التحصيل الدراسي مبني على المنهج المدرسي المصمم حسب مستوى غالبية التلاميذ وهم العاديين ، ولذلك لا يجد كثير من الموهوبين فيه تحدياً لقدراتهم ومواهبهم ، فيؤثر ذلك على دافعيتهم ويخفض من مستوى أدائهم ، فيتدنى تحصيلهم الدراسي . ويذكر الباحثون (أحمد، ١٩٩٦؛ كفافي ، ١٩٩٧ ؛ ديفز و ريم ، ٢٠٠١ ؛ عبيد، ٢٠٠١؛ الزيات ، ٢٠٠٢ ؛ الشربيني وصادق، ٢٠٠٢) أسباباً أخرى متعددة لهذه الظاهرة منها (أ) المدرسية : غياب التقدير والاحترام الفردي للطفل داخل المدرسة ، المناخ المدرسي شديد التنافس ، التركيز على التقييم الخارجي ، غياب المرونة وسيطرة الجمود ، الأساتذة المتسلطون ، المناهج غير المشجعة ، ويضيف بينتو (Benito, 2003) الخوف المدرسي (ب) الأسرية : الروح المعنوية الضعيفة للأسرة ، التفكك الأسري ، التسلط والسيطرة من قبل الأبوين ، الحماية الزائدة وتمييع سلوك الأبناء (ج) الاجتماعية : ضغط الأقران (د) الشخصية : التدني في تقدير الذات ، اللامبالاة نحو المدرسة، سرعة الملل ، الضبط الشخصي

المتدني في حياتهم، ويضيف نصر الله (٢٠٠٤) بعض العوامل المدرسية مثل تأثير المعلم، والادارة المدرسية، والمنهج المدرسي، وخلصت جلجل (٢٠٠٢) من عدة قراءات في هذا المجال الى عدة اسباب نفسية لهذه الظاهرة مثل (مفهوم الذات، نقص الدافعية، الكسل)، كما اشارت الى عدة تحديات تؤدي الى التداخل في تشخيص هذه الظاهرة مثل : أن اضطراب القراءة (الديسليكسيا) يؤدي الى تدني التحصيل الدراسي لدى الموهوبين كما يوضح ذلك الدليل الاحصائي التشخيصي الرابع (DSM.Iv)، بالاضافة الى الفشل في التمييز بين التحصيل المنخفض الذي يرجع الى قصور عصبي والتحصيل المنخفض الذي يرجع الى عوامل اخرى.

وقد أكد ديفز و ريم (٢٠٠١) أن الدراسات أثبتت أن ظاهرة تدني التحصيل الدراسي لدى الموهوبين تظهر مبكراً لدى الذكور أكثر من الإناث أي في المرحلة الابتدائية ، ثم في المراحل الدراسية اللاحقة قد تكثر لدى الإناث . وقد فسرت نتائج هذه الدراسات بوجود خلل في النظام التربوي حيث أن كل المعلمات في المرحلة الابتدائية من الإناث ، كما ان الفتيات قد يتعرضن لضغوط شديدة في المرحلة المتوسطة.

الدراسات السابقة

اطلع الباحثان على دراسات: غنيم (١٩٨٨)، والحداد (١٩٩٧)، وأشكناني (١٩٩٩)، وزيجلر واستيوقر (Ziegler and Stoeger, 2003) ، والسيد (٢٠٠٣) ، والشامسي (٢٠٠٥) ؛ و قد اشتملت دراسة غنيم (١٩٨٨) على (٢٠٠) طالبا تراوحت أعمارهم بين (١٤-١٦) سنة وقد طبق عليهم اختبار كاتل للذكاء، ومقياس الدافع للإنجاز، ومقياس الثقة بالنفس، ومقياس القلق، ومقياس اتجاهات المعلمين نحو الطلاب كما يدركها الطلاب، ومقياس العلاقات بين الوالدين، ومقياس العلاقات الاجتماعية بين الطلاب. وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين درجات مجموعة المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل والمتفوقين عقليا مرتفعي التحصيل لجانب المجموعة الأولى من حيث القلق ولجانب الثانية من حيث الدافع للإنجاز والثقة بالنفس، كما اتضح وجود فروق بينهما أيضا في اتجاهات المعلمين نحو الطلاب والعلاقات بين الوالدين والعلاقات الاجتماعية بين الطلاب لجانب المجموعة الثانية.

وهدفت دراسة الحداد (١٩٩٧) إلى معرفة العوامل التي تؤدي إلى التأخر في التحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين والتلاميذ أنفسهم، وتوصلت إلى وجود فرق دال إحصائياً في

عامل معاملة المعلم بين فئتي التأخر المؤقت والتأخر الدائم عندما يكون التأخر من النوع العام من وجهة نظر التلاميذ، ولا يوجد فرق دال بين فئتي التأخر الدائم والتأخر المؤقت عندما يكون التأخر من النوع الخاص، ويوجد فرق دال إحصائياً في العادات الدراسية بين فئتي التأخر المؤقت والتأخر الدائم عندما يكون التأخر من النوع العام من وجهة نظر المعلمين، ولا يوجد فرق دال بين فئتي التأخر المؤقت والتأخر الدائم عندما يكون التأخر من النوع الخاص.

أما دراسة أشكناني (١٩٩٩) إلى معرفة علاقة بعض المتغيرات غير المعرفية بالتدني التحصيلي، وتوصلت الدراسة إلى أن متغيرات (وجهة الضبط الداخلي، ودافعية الانجاز، والسمات الوجدانية للشخصية) كان لها ارتباط وثيق بالتفوق التحصيلي لغير المتفوقين عقلياً، وأن ضعف هذه العوامل ارتبط بتدني التحصيل بالرغم من التفوق في الذكاء.

أما دراسة (Ziegler and Stoeger, 2003) فقد هدفت إلى التعرف على فاعلية أحكام ثلاث مجموعات من الآباء، والمعلمين، والتلاميذ أنفسهم في تشخيص تدني التحصيل الدراسي، ولتحقيق أهداف الدراسة شارك (٣١٧) مفحوصاً، منهم (١٥٢) ذكر، و(١٦٥) أنثى، من تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدما في الدراسة مقياس المصفوفات المتتابعة العادي (SPM) للكشف عن الموهبة العقلية، أما تقدير المجموعات لقدرات الطلبة فقد كان على تدريج خماسي بالنسب المئوية، وفقاً لمنهج لكيرت، تم كشف (٣٦) على أنهم موهوبين، وأظهرت نتائج الدراسة أن (٩) منهم متدني التحصيل الدراسي، كما تم الكشف عن (٧٤) على أنهم موهوبين بدرجة متوسطة كان (١٦) منهم متدني التحصيل، كما أظهرت نتائج الدراسة أن أحكام الآباء في تقدير متدني التحصيل لدى الموهوبين كانت أفضل حالاً من تقديرات المعلمين أو التلاميذ أنفسهم. كما ارتبطت تقديرات المعلمين والتلاميذ ببعضها بدرجة متوسطة، وكذلك باختبار الذكاء. وعلى العموم فإن تقديرات المجموعات الثلاث كانت اقل بدرجة كبيرة من نقاط الاختبار مما يجعلها عمليا غير صالحة لملاحظة وتقدير ظاهرة تدني التحصيل الدراسي لدى الموهوبين.

وقد هدفت دراسة السيد (٢٠٠٣) الى التعرف على مدى شيوع صعوبات التعلم الاكاديمية لدى المتفوقين عقليا من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت، وتم اجراء الدراسة على عينة من (١٠٢٧)، بواقع (٥٣١تلميذ، ٤٩٦تلميذ)، وقد استخدمت ثلاث أدوات هي مصفوفات ريفن المتتابعة المعيارية، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، ومقياس التقدير

التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، كشفت نتائج الدراسة أن نسبة ١٦% من مجموع افراد عينة الدراسة المفروزة المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل والبالغ عددهم (٨١) لديهم صعوبات في القراءة ، وأن نسبة ١٢,٣% لديهم صعوبات في الكتابة وأن مانسبته ١٨,٥% لديهم صعوبات في الرياضيات ؛ كما بينت الدراسة ان ١٩,٢% من الذكور لديهم صعوبات تعلم في القراءة مقابل ١٠,٣% في عينة الاناث، كما وجد أن نسبة الصعوبات في الكتابة لدى الذكور ٧,٧% مقابل ٢٠,٧% لدى الاناث، وبالنسبة لصعوبة الرياضيات فقد كانت نسبة الذكور ١١,٥% مقابل ٣١% لدى الاناث، وكانت دلالة الفروق عند مستوى ٠,٠٥ أي ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين كلا الجنسين في نسب شيوع صعوبات التعلم الاكاديمية لصالح التلاميذ الذكور، كما كشفت الدراسة انه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين نسب شيوع أنماط الصعوبات ونسبة شيوع صعوبات التعلم الاكاديمية في القراءة والكتابة والرياضيات.

وهدفت دراسة الشامسي (٢٠٠٥) إلى الكشف عن مدى واتجاه الفروق بين المتفوقات عقليا مرتفعات التحصيل الدراسي عن الطالبات المتفوقات عقليا منخفضات التحصيل الدراسي في ابعاد مفهوم الذات ومفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات العام، وأظهرت النتائج وجود فروق في مستوى مفهوم الذات الكلي، والأكاديمي والعام بين مجموعتي الدراسة لصالح المتفوقات مرتفعات التحصيل، وعدم وجود فروق في أبعاد مفهوم الذات غير الأكاديمي بين مجموعتي الدراسة.

يلاحظ أن معظم هذه الدراسات اهتمت بالجوانب غير المعرفية لدى متدني التحصيل، كما أنها لم تهتم بمعرفة بنسبة الموهوبين ، وتقدير حجم الظاهرة.

أهداف الدراسة

(١) التعرف على نسبة الموهوبين متدني التحصيل الدراسي في مجتمع الدراسة الحالية.

(٢) التعرف على نسبة الموهوبين متدني التحصيل الدراسي في شريحة الاطفال الموهوبين.

(٣) التعرف على متوسط درجات الابداع لهذه الفئة.

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

تم إجراء الدراسة في مدارس القبس الأساسية بولاية الخرطوم في العام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ بين تلاميذ الحلقة الثانية في المدرسة، وبلغ العدد الكلي ١٠٤٢ تلميذ منهم ٥٤٢ (٥٢%) من الذكور، و ٥٠٠ (٤٨%) من الإناث. وتشمل الحلقة الثانية في المدرسة تلاميذ وتلميذات الصف الرابع ٢٠،٩%، ١٧،٨% على التوالي، وتلاميذ وتلميذات الصف الخامس ١٨،١% و١٥% على التوالي، وتلاميذ وتلميذات الصف السادس ١٣،٨ و١٤،٣% على التوالي، وتتوزع هذه المجموعة على ٤١ فصلا. ولكن بلغ عدد التلاميذ الذين تم تطبيق أدوات الدراسة عليهم بالفعل ٩٥٥ مفحوصا بنسبة ٩١،٧% من مجتمع الدراسة الكلي. واستبعدت البقية لأسباب تتعلق بالغياب أو عدم إكمال تطبيق المقاييس المستخدمة أو قصور في المعلومات الديمغرافية.

وتتروح أعمار التلاميذ بين ٨ -١٢ سنة بالنسبة للذكور والاناث. وتبلغ نسبة من هم في عمر ٨ سنوات (١٤،٢%)، و ٩ سنوات (٣٢،٧%)، و١٠ سنوات (٣٧،٨%)، و١١ سنة (١٢،٨%)، بينما نسبة من تبلغ أعمارهم ١٢ سنة (٢،٥%). وكان جميع المفحوصين في الدراسة من ولاية الخرطوم الكبرى والتي تشمل مدينة الخرطوم التي نالت أعلى النسب (٨٠،٣%)، ومدينة الخرطوم بحري (١٢،٧%)، ومدينة أم درمان (٧%). كما حوى مجتمع الدراسة من غير التلاميذ على عدد ٤١ من المعلمين ومرشدي الفصول تمت الاستعانة بهم في مرحلة الترشيحات المبدئية للأطفال الموهوبين فضلا عن ملء قائمة تقديرات المعلمين لصفات التلاميذ الموهوبين في مرحلة الأساس. وكان عدد المعلمين والمرشدين الذكور ١٩ (٤٦،٣%) بينما عدد المعلمات والمرشدات ٢٢ (٥٣،٧%). وتدرب غالبية هؤلاء المعلمين والمرشدين في دورة معلم الموهوبين الأولى التي عقدت في الخرطوم خلال شهر يناير ٢٠٠٣.

أدوات الدراسة

تم تطبيق أدوات متعددة للكشف عن الأطفال الموهوبين شملت الرياضيات، والعلامات المدرسية كمؤشر للتحصيل الدراسي، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري كمقياس للذكاء، ومقياس تورانس للرسم بالدوائر كاختبار للابداع، وقائمة تقديرات المعلم لصفات التلاميذ الموهوبين .

أولا: التحصيل الدراسي

بالنسبة لمؤشر التحصيل الدراسي فقد تم استخراج متوسط العلامات المدرسية ماعدا الرياضيات للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ ، كما تم استخراج درجات الرياضيات لكل تلميذ وتلميذة وذلك لعدة أسباب من بينها عدم وجود اختبارات تحصيلية مقننة في السودان بالنسبة للتحصيل الدراسي. واعتمدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في دليلها للكشف عن الموهوبين على مؤشر الاختبارات المدرسية (صادق وآخرون، ١٩٩٦) كما تم التأكيد على استخدام هذه الاختبارات المدرسية في عدد من الدراسات الاقليمية، مثلا، (جروان، ٢٠٠٢؛ الروسان، ١٩٩٦). ولحساب المؤشرات الاحصائية تم حساب معامل الاستقرار للرياضيات كمقياس لدرجة الثبات والتي تراوحت بين ٠,٤١ - ٠,٩٧ ، بينما تراوحت درجات الصدق الذاتي بين ٠,٦٤ - ٠,٩٨ . أما معامل الاستقرار بالنسبة للعلامات المدرسية فتراوحت بين ٠,٦٦ - ٠,٩٨، بينما تراوحت درجات الصدق الذاتي للاختبارات المدرسية بين ٠,٨١ – ٠,٩٩ .

ثانيا مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري

بالنسبة لهذا المقياس فقد تم تطبيقه وتعييره في كثير من الدول العربية ، مثلا ، العراق (الدباغ وطارق وكومايا، ١٩٨٢)، والسعودية (أبو حطب، ١٩٧٩). واستخدم المقياس بصفة خاصة للكشف عن الأطفال الموهوبين في أربع دول عربية هي الامارات وتونس والعراق ومصر (صادق وآخرون، ١٩٩٦)، وتم تعييره في السودان (الخطيب والمتوكل، ٢٠٠١، ٢٠٠٢) بالنسبة للفئة العمرية ٩-٢٥ سنة لعينة بلغت ٦٨٧٧ مفحوصا من الذكور بنسبة ٤٥،٦% ، والاناث بنسبة ٥٤،٤%. وتروواحت معاملات الثبات بالتجزئة النصفية للفئات العمرية بين ٠,٨٣ - ٠,٩٦ ، بينما تراوحت قيم (ت) للمقارنات الطرفية تبعا للأعمار الزمنية بين ٣٧،٨ – ٧٣،٢ بمستوى دلالة (٠,٠٠١).

ثالثا: مقياس التفكير الابتكاري

بالنسبة لهذا المقياس فقد تم تطبيق مقياس الرسم بالدوائر لتوارنس (Torrance, 1966, 1968, 1969) فإنه يحتوي على الصورة الشكلية (ب) والتي تتكون من ثلاثة أنشطة هي تكوين الصورة، وتكملة الخطوط ، والدوائر. فقد تم استخدام المقياس في الدراسة الحالية والتي أوصت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم باستخدامه كما طبق في الامارات، والعراق، وتونس ومصر. ويعتبر أكثر الأنشطة حرية كما أنه يحرر المفحوص من أفكار الزاوية، والمنظور،

والامتداد المكاني. ويقيس ثلاثة أبعاد للابداع وهي الطلاقة والأصالة والمرونة (صادق وآخرون، ١٩٩٦). وفي السودان، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها ٤٩ مفحوصا من الذكور والإناث لقياس درجة الثبات بين المصحح الأول والثاني بالنسبة للطلاقة (٠,٧٨) ، والمرونة (٠,٨٣) ، والأصالة (٠,٩٢.)، والدرجة الكلية (٠,٩٣). وبلغت درجات الصدق الذاتي للمقياس الكلي ٠,٩٦ وكانت العلاقة الارتباطية بين مقياس الدوائر والطلاقة في مقياس ولاش وكوجان دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، وكانت جميع الارتباطات الداخلية بين أبعاد المقياس في مستوى دلالة (٠,٠١).

رابعا: قائمة تقدير المعلم لصفات التلاميذ الموهوبين

استخدمت هذه النوعية من القوائم للكشف عن الأطفال الموهوبين في مصر ، وتونس، والامارات، والعراق (صادق وآخرون، ١٩٩٦). وتشمل القائمة ٣٧ سمة تعالج الجوانب المعرفية والدافعية والمزاجية والاجتماعية للموهوب. وبلغت درجة معامل الثبات لقائمة التقديرات من خلال التجزئة النصفية تعديل سبيرمان وبراون (٠,٩٨)، ومعادلة جتمان (٠,٩٧)، ومعامل ألفا كرونباخ (٠,٧٥) فضلا عن ذلك تميزت القائمة بدرجات عالية من صدق الاتساق الداخلي من خلال ارتباط البنود بالدرجة الكلية للقائمة. وكشفت نتائج صدق المقارنات الطرفية للقائمة على قدرة عالية للتمييز بين المجموعات الطرفية عند تطبيقه في مجتمع الدراسة في مستوى دلالة (٠,٠٠١). وكان معامل الارتباط بين القائمة ومقياس السمات السلوكية للطلبة الموهوبين لرينزولي في مستوى دلالة (٠,٠١).

إجراءات الدراسة

بدأ تطبيق أدوات الدراسة في الفترة من أول يوليو ٢٠٠٣ حتى منتصف أبريل ٢٠٠٤. وساهم في جمع البيانات مجموعة من المتطوعين المؤهلين في مجال علم النفس والذين تلقوا تدريبا متقدما في ورشة خاصة للقياس النفسي نظمتها الجمعية النفسية السودانية بمباني جامعة الأحفاد بأم درمان خلال يونيو ٢٠٠٣، بالاضافة لمجموعة من المرشدات النفسيات بمؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص. وتمت الاستعانة بمختصي شؤون التلاميذ في الحصول على البيانات الديمغرافية للتلاميذ من خلال سجلاتهم المدرسية.

تم تطبيق مقياس المصفوفات المتتابعة أولا كمقياس قوة واستغرق تطبيقه حوالي ٤٠ إلى ٨٠ دقيقة، بينما تم تطبيق مقياس الدوائر في ١٠ دقائق . وبخصوص قائمة تقديرات المعلم لصفات الموهوبين فقد تم توجيه خطاب لكل مرشد فصل بأن يملأ قائمة التقديرات وفقا لخبراته مع التلاميذ . وسبق أن نظمت ورشة تدريبية بالنسبة لعدد ٤٣ من المعلمين والمرشدين بخصوص الكشف عن التلاميذ الموهوبين في يناير ٢٠٠٣ بالخرطوم وقد وظفوا خبراتهم المنالة في عملية التقديرات فضلا عن ذلك كان هناك تجاوب إيجابي من قبلهم. وتم تفريغ البيانات المجموعة تمهيدا لاجراء التحليل الاحصائي لها بالاستعانة بحزمة البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية.

نتائج الدراسة

(١) نسبة الموهوبين متدني التحصيل الدراسي في مجتمع الدراسة الحالية

قام الباحث بمراجعة الدرجات التائية للتلاميذ في التحصيل الكلي دون الرياضيات ، والرياضيات ، واستخرج نسبة الذكاء من درجات مقياس المصفوفات المتتابعة العادي بمعادلة تيرمان وميريل ، وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ أخذ الذين تزيد نسبه ذكائهم عن (١٣٠) درجة بمقياس رافن وتقل درجاتهم في التحصيل الكلي دون الرياضيات أو في الرياضيات عن الدرجة التائية (٥٠) فكانت درجاتهم كما يلي في جدول (١) :

جدول (١)

الدرجات التائية للموهوبين متدني التحصيل في الرياضيات والتحصيل الكلي والذكاء ونسب ذكائهم

الرقم	النوع	الصف	الدرجات التائية للتحصيل الكلي عدا الرياضيات	الدرجات التائية للرياضيات	الدرجات التائية للذكاء	الدرجات التائية للابتكارية	نسب الذكاء الانحرافية
١	ذكر	٤	٥٠,٩	٤٧,٣	٧٠,٣	٥٧,٢	١٣٢,٤٨
٢	ذكر	٥	٦٠	٤٧,٨	٧٥,١	٤٢,٥	١٤٠,١٦
٣	ذكر	٦	٤٥,٨	٤٨	٧٧,١	٤٤,١	١٤٣,٣٦
٤	انثى	٦	٥٤,٢	٤١,٧	٧١,٦	٧٢	١٣٤,٥٦
٥	ذكر	٦	٤٩,٥	٥٤,٩	٦٩,٨	٥٤	١٣١,٦٨
٦	ذكر	٦	٤٩,٦	٣٣	٧٣,٤	٥٩	١٣٧,٤٤
٧	ذكر	٦	٤٣,٥	٣٦,٧	٧٠,٧	٥٧,٣	١٣٣,١٢
٨	ذكر	٦	٣٨,٧	٤٠,٨	٦٨,٩	٤٧,٣	١٣٠,٢٤
٩	ذكر	٤	٥٥,٧	٤٠,٧	٧٠,٣	٦٢,٤	١٣٢,٤٨
١٠	ذكر	٤	٤٣,٣	٣٧,٣	٧١,٣	٤٥,٧	١٣٤,٠٨
١١	ذكر	٥	٤٧	٤٨,١	٧٠,٧	٤٣,٩	١٣٣,١٢
١٢	ذكر	٥	٥٣,٩	٤٦,٩	٧٣,٤	٦٣,٤	١٣٧,٤٤
١٣	ذكر	٦	٤٦	٤٥,٥	٧٢,٥	٤٨,٥	١٣٦
١٤	ذكر	٦	٤٥,٦	٤٧,٩	٧٠,٣	٦٠	١٣٢,٤٨
١٥	أنثى	٥	٤٥,٩	٥٨,١	٧٠,٧	٥١,٦	١٣٣,١٢
١٦	أنثى	٤	٤٥,٧	٥٨,٧	٦٩,٤	٥٥,٨	١٣١,٠٤

قام الباحث باستخراج النسب من مجموع الموهوبين ومن عينة الدراسة الكلية، للتأكد من مدي شيوع الظاهرة، فكانت النتائج كما في الجدول (٢):

جدول (٢)

التكرارات والنسب المئوية للموهوبين متدني التحصيل تبعاً للمستوي الصفي وحدود الثقة لكل نسبة بمجتمع البحث بحدود ثقة (٩٥%)

النوع	المستوى الصفي	من بيانات البحث			حدود الثقة للنسبة في المجتمع	
		التكرار	حجم المجموعة	النسبة المئوية	الحد الأدنى للنسبة المئوية	الحد الأعلى للنسبة المئوية
البنين	الرابع	٣	٢٠٠	٢%	صفر%	٤%
	الخامس	٣	١٧٣	٢%	صفر%	٤%
	السادس	٧	١٣٢	٥%	صفر%	٢٢%
	مجموع البنين	١٣	٥٠٥	٣%	٢%	٤%
البنات	الرابع	١	١٧٠	١%	صفر%	٢%
	الخامس	١	١٤٣	١%	صفر%	٣%
	السادس	١	١٣٧	١%	صفر%	٣%
	مجموع البنات	٣	٤٥٠	١%	صفر%	٢%
النوعان معاً	الرابع	٤	٣٧٠	١%	صفر%	٢%
	الخامس	٤	٣١٦	١%	صفر%	٢%
	السادس	٨	٢٦٩	٣%	١%	٥%
	المجموع الكلي	١٦	٩٥٥	٢%	١%	٣%

(٢) نسبة الموهوبين متدني التحصيل الدراسي في شريحة الاطفال الموهوبين

جدول (٣)

التكرار والنسب المئوية للموهوبين متدني التحصيل تبعاً للنوع والمستوي الصفي وحدود الثقة لكل نسبة من هذه النسب بمجتمع الموهوبين بمستوي ثقة (٩٥%)

النوع	المستوى الصفي	من بيانات البحث			حدود الثقة للنسبة في المجتمع	
		التكرار	حجم المجموعة	النسبة المئوية	الحد الأدنى للنسبة المئوية	الحد الأعلى للنسبة المئوية
البنين	الرابع	٣	١٧	١٨%	صفر%	٣٦%
	الخامس	٣	١٩	١٨%	صفر%	٣٢%
	السادس	٧	١٩	١٦%	٤١%	٥٩%
	مجموع البنين	١٣	٥٥	٢٤%	١٣%	٣٥%
البنات	الرابع	١	١٩	٥%	صفر%	١٥%
	الخامس	١	٢٠	٥%	صفر%	١٥%
	السادس	١	١٦	٦%	صفر%	١٨%
	مجموع البنات	٣	٥٥	٥%	صفر%	١١%
النوعان معاً	الرابع	٤	٣٦	١١%	١%	٢١%
	الخامس	٤	٣٩	١٠%	١%	١٩%
	السادس	٨	٣٥	٢٣%	٩%	٣٧%
	المجموع الكلي	١٦	١١٠	١٥%	٨%	٢٢%

(٣) التعرف على متوسط درجات الابداع لهذه الفئة

جدول (٤)

درجات الابداع لدى متدني التحصيل

الرقم	النوع	الصف	الدرجات التائية للابتكارية
١	ذكر	٤	٥٧,٢
٢	ذكر	٥	٤٢,٥
٣	ذكر	٦	٤٤,١
٤	انثى	٦	٧٢
٥	ذكر	٦	٥٤
٦	ذكر	٦	٥٩
٧	ذكر	٦	٥٧,٣
٨	ذكر	٦	٤٧,٣
٩	ذكر	٤	٦٢,٤
١٠	ذكر	٤	٤٥,٧
١١	ذكر	٥	٤٣,٩
١٢	ذكر	٥	٦٣,٤
١٣	ذكر	٦	٤٨,٥
١٤	ذكر	٦	٦٠
١٥	أنثى	٥	٥١,٦
١٦	أنثى	٤	٥٥,٨

جدول (٥)

المؤشرات الاحصائية للابداع لدى متدني التحصيل

العدد	المدى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٦	٢٩,٥	٥٤,٠٤	٨,٣٧

مناقشة النتائج

يلاحظ من الجدول (٢) والجدول (٣) أن نسبة الموهوبين متدني التحصيل من بين الموهوبين بلغت ١٥% بحدود ثقة (٨%-٢٢%)، ونسبتهم من مجتمع البحث الكلي (٢%) بحدود ثقة (١%-٣%) ،ولكنها تشير إلى وجود نسبة من التلاميذ الموهوبين متدني التحصيل

ظهرت قضية الموهوبين متدني التحصيل لأول مرة بجامعة جونز هوبكنز بالولايات المتحدة الأمريكية عام (١٩٨١) علي يد نخبة من علماء التربية الخاصة . وقد قدرت ويتمور (Whitmore,1981) إن أكثر من (٢٠%) على الأقل من الموهوبين عقلياً هم من ذوي التحصيل المتدني ، بينما قدر مكتب التربية للامتياز والتفوق في الولايات المتحدة الأمريكية (١٩٨٣) هذه النسبة بأكثر من (٥٠%) ، وأكد فورد (Ford , 1995) أن (٤٦%) من المتفوقين السود هم من ذوي التفريط التحصيلي (الزيات ، ٢٠٠٢) .

اتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسات :

(Kerr, 1997, 1995; Shaw, 1960; McCuen, 1960; Richert, 1991; Rimm, 1995) التي أوردها ديفز وريم (٢٠٠١) والتي كانت فيها نسبة الذكور الموهوبين متدني التحصيل في المرحلة الابتدائية أكثر من الإناث الموهوبات متدنيات التحصيل . كما كان الفرق بينها واضحاً وبين دراسة زيجلر واستيوجر (Ziegler and Stoeger , 2003) التي وجدت أن نسبة الموهوبين متدني التحصيل تبلغ (٢٥%) في مجتمع الدراسة. كما تتفق نتيجة هذا البحث مع دراسة بيجانتو وبيرش (Pejanto & Birch , 1959) التي وجدت نسبة الموهوبين متدني التحصيل من بين الموهوبين هي (١٠%).

وأكدت ريم (Rimm , 1987) أن الدراسات والبحوث التي أجريت علي الموهوبين عقليا ذوي تدني التحصيل أثبتت أن من (١٥%-٥٠%) من الموهوبين عقلياً ذوي تحصيل متدني ومن (١٠%-٢٠%) من الذين يتسربون من المدرسة العليا أو يتركون الدراسة بها يقعون في عداد شديدي الذكاء أو القدرات العقلية . ويلاحظ أن غالبية تلك النسب المشار إليها أعلاه كانت في دراسات وبحوث أجريت في المجتمع الأمريكي أو في مجتمعات غربية عموماً، كما يلاحظ أن النسبة في مدارس القبس أقل نسبياً ، حيث كانت في مجتمع الموهوبين (٨%-٢٢%)، وفي المجتمع الكلي (١%-٣%) . ولعل هذا الاختلاف في انتشار الظاهرة يعود إلى طبيعة المجتمعين المختلفة إلى حد كبير ، فالمجتمعات فردية تنافسية في الغرب بينما هي جماعية تعاونية في الشرق ، وإيقاع الحياة في مجتمعنا الشرقي يسير بوتيرة ثابتة نسبياً مما يؤدي إلى قلة المشكلات التي ينجم عنها تدني التحصيل لدى الموهوبين ، كما أن النظام الأسري ما زال متماسكا في مجتمعنا ، فقد أثبتت كثير من الدراسات أن تدني التحصيل الدراسي لدي الموهوبين ، ينتج عن المشكلات النفسية ، أو الاجتماعية ، أو الأسرية التي تحيط بالموهوب في بيئته الأسرية أو المدرسية أو الشخصية . ولكن هذه النسب القليلة لظاهرة تدني التحصيل ربما تشير لتمتع الأطفال في المدرسة ببيئة آمنة ومستقرة، ويجدون عناية أكثر مما أدى للحد من ظاهرة تدني التحصيل لدى الموهوبين، ويتعزز هذا التفسير بما أكده جروان (١٩٩٩ب) بأن المدرسة تلعب دوراً مهما في تطور مشكلة تدني التحصيل لدى التلاميذ . ولكن هذه النسب الموجودة رغم صغرها لا يجب الاستهانة بها؛ لأنها قد تكون سببا في الحد من تفجر طاقات خلاقة لدى الموهوبين.

التوصيات

إجراء دراسة حالة للأطفال الموهوبين متدني التحصيل الدراسي المكتشفين في هذه الدراسة لمعرفة مسببات هذا التدني لديهم، والتمييز بين القصور الناتج لقصور الناتج لقصور عصبي، والقصور الناتج من عوامل أخرى.

ضرورة وجود مرشدين نفسيين مدربين للتعامل مع هذه الحالات، وكذلك شرح أبعاد هذه الظاهرة للمعلمين ، ليكون لهم دور في السيطرة على هذه الحالات.

توعية الأسر عن أبناءهم متدني التحصيل ليكون لهم دور مكمل للمرشد والمعلم.

قائمة المراجع

اولاً: المراجع العربية:

- أبو حطب، فؤاد وآخرون (١٩٧٩). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري على البيئة السعودية. مكة: مطبوعات مركز البحوث التربوية والنفسية.

- أحمد، مصطفي. (١٩٩٦) . الإرشاد النفسي لاسر الأطفال غير العاديين. الطبعة الأولي . القاهرة : عالم الكتب.

- اخضر، فوزية . (١٩٩٣) . المدخل إلى تعليم ذوي الصعوبات التعليمية والموهوبين. الرياض : مكتبة التوبة.

- إستيوارت ، جاك سي . (١٩٩٦) . إرشاد الآباء ذوي الأطفال غير العاديين . ترجمة : عبد الصمد الأغبري وفريدة آل مشرف . الرياض : النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود.

- أشكناني، شهاب.(١٩٩٩). العوامل النفسية المرتبطة بضعف التحصيل للمتفوقين عقليا، والتفوق الأكاديمي لمنخفضي الذكاء : دراسة استكشافية لأثر متغيرات وجهة الضبط ، ودافعية الانجاز ، وبعض السمات الوجدانية الشخصية. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخليج العربي: البحرين.

- بهجات، رفعت.(٢٠٠٤). أساليب التعلم للاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. الطبعة الاولى. القاهرة: عالم الكتب.

- جروان، فتحي. (١٩٩٩أ) . الموهبة والتفوق والإبداع . الطبعة الأولى. عمان: دار الكتاب الجامعي.

- ــــــــــ . (١٩٩٩ب) . حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين ومشكلاتهم . مجلة الطفولة ،٤ ، ٢٣-٣٦.

- ــــــــــ . (٢٠٠٢) . أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم . الطبعة الأولى . عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- جلجل، نصرة. (٢٠٠٠) . علم النفس التربوي المعاصر. القاهرة: دار النهضة.

- ــــــــــــــ . (٢٠٠٢). قراءات حول الموهوبون ذوي العسر القرائي الديسليكسيا. كفر الشيخ: كلية التربية، جامعة طنطا.
- الحداد، إقبال.(١٩٩٧). التأخر التحصيلي لدى التلاميذ مرتفعي الذكاء:"دراسة تحليلية لأراء المعلمين والتلاميذ بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت". رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخليج العربي: البحرين.
- الحروب، أنيس.(٢٠٠٣). الموهوبين ذوي صعوبات التعلم : أهي فئة جديدة غير مكتشفة؟. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين. المجلس العربي للاطفال الموهوبين والمتفوقين : عمان . كتاب أوراق العمل ١٤٣ ــ ١٩٤.
- الخطيب، جمال ؛ والحديدي، منى. (١٩٩٧) . المدخل إلى التربية الخاصة. الطبعة الأولى. عمان : مكتبة الفلاح.
- الخطيب، محمد.، والمتوكل، مهيد . (٢٠٠١) . دليل استخدام مقياس المصفوفات المتتابعة العادي على البيئة السودانية. الخرطوم: شركة مطابع دار العملة.
- الخطيب، محمد.، والمتوكل، مهيد. (٢٠٠٢) . دراسة استطلاعية للخصائص القياسية لاختبار المصفوفات المتتابعة العادي. دراسات نفسية، ١، ٨٩ ــ ١٠٢.
- الخليفة، عمر. (١٩٩٩) . تقرير عن المؤتمر العالمي للطفل الموهوب . مجلة الطفولة، ٤، ١٣٤-١٣٥.
- الدباغ، فخري.، وطارق، ماهر.، وكومايا، ف. (١٩٨٢). اختبار المصفوفات المتتابعة: القياس العراقي. الموصل:جامعة الموصل.
- ديفز، جارى ؛ وريم ، سيلفيا . (٢٠٠١) . تعليم الموهوبين والمتفوقين. الطبعة الإنجليزية الرابعة . ترجمة : عطوف ياسين . دمشق : المركز العربي للتعريب والترجمة والنشر.
- ديكسون ، كاثي ؛ وميننس ، لورين ؛ وديفز ، مارى . (٢٠٠٠) . موهوبون ولكن في خطر.الطبعة الأولى. الرياض : دار المعرفة للتنمية البشرية.
- الروسان، فاروق . (١٩٩٦) . أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. الطبعة الأولى.عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- الزيـات، فتحـي. (١٩٩٨) . الأسـس البيولوجيـة والنفسـية للنشـاط العقلـي المعرفـي (المعرفـة – الذاكرة – الابتكار). الطبعة الأولى. القاهرة : دار النشر للجامعات.
- ــــــــــ .(٢٠٠٢) . المتفوقـون عقليـاً ذوو صـعوبات الـتعلم قضـايا التعـريف والتشـخيص والعلاج. الطبعة الأولى. القاهرة : دار النشر للجامعات.
- سعد، علـى. (١٩٩٨) . مستويات الأمـن النفسـي والتفوق التحصيلي بحـث ميداني علـى الطلبـة المتفوقين مقارنـة بغير المتفوقين في جامعة دمشق. مجلـة جامعـة دمشـق لـلآداب والعلـوم الإنسـانية والتربوية، ٣، ٩ – ٦٧.
- سلفرمان، ليندا.(٢٠٠٤). ارشـاد الموهـوبين والمتفـوقين. ترجمـة: سـعيد العـزة. الطبعـة الاولـى. عمان : مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- سليمان، عبد الرحمن.(٢٠٠٤). معجم التفوق العقلي. الطبعة الاولى. القاهرة : عالم الكتب.
- سيسالم، كمال.(٢٠٠٢). موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي. العين: دار الكتاب الجامعي.
- السيد، تغريد.(٢٠٠٣). مدى شيوع صـعوبات الـتعلم الاكاديميـة لـدى المتفوقين عقليا بـين تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت "دراسة استكشافية". رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخليج العربي: البحرين.
- الشامسي.(٢٠٠٥). الفروق في مفهوم الذات بين مرتفعات التحصيل ومنخفضـات التحصـيل لـدى عينة من المتفوقات عقليا بدولة الامارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخليج العربي: البحرين.
- الشربيني، زكريا ؛ وصادق، يسرية.(٢٠٠٢). أطفال عند القمة الموهبة والتفوق العقلي والابداع. الطبعة الاولى. القاهرة : دار الفكر العربي.
- صادق، آمال؛ والسيد، عبد الحليم ؛ وعـلام، صـلاح الـدين ؛ وابـن فاطمـة، محمـد؛ ومعاويـة، عبـد الله؛ والسويسـي، نجـاة؛ والحمـداني، موفـق؛ ورسـول، خليـل؛ والعجيلـي، صـباح. (١٩٩٦). نتـائج الدراسة الميدانية في جمهورية العراق. دليل أساليب الكشف عن الموهوبين فـي التعليم الأساسـي. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافـة والعلوم .
- الطحـان، خالـد. (١٩٨٢) . تربيـة المتفـوقين عقليـاً فـي الـبلاد العربيـة . تـونس : المنظمـة العربيـة للتربية والثقافة والعلوم.

- عبد الله، عادل. (٢٠٠٤) . الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقات. الطبعة الأولى . القاهرة دار الرشاد.
- عبد المعطي، حسن ؛ و عبد الرحمن، محمد.(١٩٨٩). دراسة مقارنة لبعض متغيرات شخصية المتفوقين والمتأخرين دراسيا من طلاب الحلقة الثانية من التعليم الاساسي.
المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر . الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة طنطا. القاهرة : ٤١٦ – ٤٣٦.
- عبيد، ماجدة. (٢٠٠١) .. مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة. الطبعة الأولى . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العزة، سعيد. (٢٠٠٠) . تربية الموهوبين والمتفوقين . الطبعة الأولى . عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العطاس، طالب.(٢٠٠٣). الطلاب الموهوبون قليلو الانجاز. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين. المجلس العربي للاطفال الموهوبين والمتفوقين : عمان . كتاب أوراق العمل ٤٨١ - ٤٩٥.
- غنيم، جمالات. (١٩٨٨) . دراسة لبعض المتغيرات النفسية والبيئية المرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسي لدى بعض الطلاب المتفوقين عقلياً. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس : مصر.
- كفافي، علاء الدين . (١٩٩٧) . الإرشاد النفسي للطفل الموهوب منخفض التحصيل . المؤتمر العالمي الثاني للطفل العربي الموهوب . كلية رياض الأطفال . وزارة التعليم العالي. القاهرة : ٦٤٦ – ٦٥٤.
- مرسي، كمال. (١٩٨١) . رعاية النابغين في الإسلام وعلم النفس. الكويت : دار القلم للنشر والتوزيع.
- نصر الله، عمر.(٢٠٠٤). تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي أسبابه وعلاجه. الطبعة الاولى. عمان : دار وائل للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Benito, Y. (2003). Intellectual giftedness and associated disorders.
- Torrance, E. (1966). Torrance Tests of Creative Thinking: Norms. Techmical Manual Verbal Tests, Forms A and B, Figural Tests, forms A and B. Princeton, New Jersey: Personnel Press, Inc.
- ___________. (1968). Directions Manual and Scoring Guide. Massachusetts: Personnel Press, Inc.
- ____________. (1969). Guiding creative talent . Englwood : Cliffs ,N.S. Prentice Hall. INC Caxtons : Pullen Publication
- Walker , B . , Hafestein , N . Crow-Enslow, L .(2000).Meeting the needs of gifted learners in the early childhood classroom . Journal of Educational Psychology, 15, 65-69.Talented Children. Vol 23, No 1. P. 1.
- Ziegler, A. , Heller, K. , and Stanchl , S. (1998). Comparison of the academic motivation of average, gifted and highly gifted girls and boys. Gifted and Talented International, 13, 58- 64.
- Ziegler, A. , and Stoeger, H. (2003). Identification of underachievement: An empirical study on the agreement among various diagnostic sources. Gifted and Talented International, 18, 87-94.